

En livskraftig allmenn pedagogikk

- et grunnlag for samtidens læringsprosesser



Thomas Landaas Eriksen

Masteroppgave i pedagogikk: Didaktikk og organisasjonslæring (30 st.p.)

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Veileder: Christian W. Beck

Våren 2006

TITTEL:

**En livskraftig allmenn pedagogikk
- et grunnlag for samtidens læringsprosesser**

AV:

Thomas Landaas Eriksen

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk: Didaktikk og
organisasjonslæring

SEMESTER:

Vår 2006

STIKKORD:

Læringsprosesser
Det transcendentale
Det sosiale
Kropp/natur

Sammendrag

Masteroppgaven er skrevet inn mot all pedagogisk virksomhet, deriblant både i skole og organisasjoner, og er en fenomenologisk refleksjon over det sosiale, transcendentale, og kropp/natur i den pedagogiske læringsprosessen som finner sted i fenomenet ungjazz.

Ungjazz er hybridmusikk der interaksjonen mellom kollektiv jazzimprovisasjon og moderne teknologi danner en ”ny” enhet

Oppgaven søker å bidra til pedagogikken ved å sette spørsmålstegn ved at den er underlagt en myndighets domene. Nærmere bestemt står en slik pedagogikk for at mennesket mer eller mindre nøyaktig skal representere interessen til - og verdensbilde hos den rådende myndighet. Skal pedagogikken springe ut av ”samfunnsverdi - og/eller menneskesyn”, eller finnes det *noe* grunnleggende i alle mennesker, uansett samfunnsverdi eller menneskesyn, som kvalifiserer mennesket til å drive pedagogisk virksomhet. Jeg tilkjenner pedagogikken en politisk funksjon og politisk kraft, men i motsetning til dagens pedagogikk, finner jeg menneskets politiske kraft i mennesket selv, i dets liv som sådan.

Masteroppgavens overordnede problemstilling er: *Hvordan kan en analyse og beskrivelse av fenomenet ungjazz bidra til teoretisk og pedagogisk refleksjon rundt læringsprosesser i samtiden?*

Masteroppgaven er organisert rundt fenomenet ungjazz og læringsprosesser i samtiden. En hver distinksjon mellom subjekt og objekt forutsetter deres enhet. Husserl er opptatt av det allmenne ”transcendentale jeg”, mens Heidegger fokuserer på jegets forhold til omverden. Hos Skjervheim møtes imidlertid begge retninger i oppmerksomhet på subjektiv bevissthet, samt i konstatering av en tilgrunnliggende perspektivitet i oppfattelsen av den fysiske verden. Man kan derfor si at jeg både har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Den pedagogiske virksomheten i ungjazz utforskes ved hjelp av et begrepsapparat hentet fra Hans Skjervheim, Knud E. Løgstrup, Roy Bhaskar og Emmanuel Levinas perspektiver på menneskelig interaksjon. Et ytterligere grunnlag henter jeg blant annet fra idéhistorie, musikkvitenskap, sosiologi og etikk. De sentrale forskningsspørsmålene angår: 1. Hvorvidt interaksjonen i ungjazz vil forutsette en viss innstilling eller holdning hos utøverne. Det betyr at interaksjon ikke bare handler om deg og meg, men om *Vi* og den sak vi er felles om. Videre: 2. At disse holdningene er ontologisk forankret og betingelser for all interaksjon.

Det avsluttende kapitlet søker å gi klarhet over forholdet mellom ungjazz og læringsprosesser i samtiden, og hvorfor pedagogikken må være der *livet er*. Masteroppgaven diskuterer også derved noen gjennomgående konstituerende trekk og spenningsforhold der en pedagogisk virksomhet er underlagt en myndighet, derav forholdet mellom subjekt og objekt, hvordan artefakter som informasjons- og kommunikasjons teknologi virker konstituerende på praksisen, og hvordan læringsprosessen i ungjazz drives fram gjennom utøvernes behandling av utfordringer og spenningsforholdet mellom deres forskjellige preferanser - nærmere bestemt forholdet mellom motstand, kaos og orden og innsikt og autonomi.

Masteroppgaven søker å bidra til forståelse av den immanente og transcendentale deltakerholdning som opererer i utformingen av et kollektivt *Vi* i ungjazz, og som videre kan bidra til et grunnlag for utformingen av læringsprosesser på andre arenaer.

Forskningsmetodisk er denne oppgaven et eksempel på bruk av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming i utforskingen av et bestemt fenomen, slik det utspiller seg i sin hverdagslige kontekst.

Innhold

<i>Sammendrag</i>	<i>4</i>
INNHold.....	7
TAKK	8
FORORD.....	9
I. INTRODUKSJON.....	11
<i>Tema</i>	<i>11</i>
<i>Fremstilling</i>	<i>16</i>
II. UNGJAZZ	19
III. DET	22
<i>En utviklende melodi</i>	<i>22</i>
<i>I en felles harmoni.....</i>	<i>26</i>
<i>Der skjulte strukturer</i>	<i>29</i>
<i>"Mellom", menneskelige forbindelser</i>	<i>31</i>
<i>I en felles horisont</i>	<i>33</i>
<i>Frie eller ufrie?</i>	<i>34</i>
<i>I villskap og orden.....</i>	<i>38</i>
<i>Skaper melodier.....</i>	<i>40</i>
<i>Der nysgjerrighetens krav – evner til erkjennelse</i>	<i>42</i>
<i>Artefakter.....</i>	<i>46</i>
<i>Integrert forståelse</i>	<i>48</i>
<i>Kroppen min.....</i>	<i>49</i>
<i>Livskraftig motstand.....</i>	<i>52</i>
<i>I ferdig fortid</i>	<i>53</i>
<i>Utgjør en praxis</i>	<i>55</i>
IV. JEG.....	60
<i>I mine omgivelser</i>	<i>60</i>
<i>Som kunstneren og hennes kunstverk</i>	<i>61</i>
<i>Opplevelsen - livet.....</i>	<i>63</i>
<i>Trenger ingen normaliseringsteknokrater</i>	<i>64</i>
<i>Men innsikt og autonomi</i>	<i>65</i>
V. VI.....	69
BIBLIOGRAFI.....	75

Takk

En labyrinth kan være et bilde på en livskraftig allmenn pedagogikk. Labyrinten er nemlig et bilde på menneskets grunnleggende vilkår i verden. Derfor er ikke pedagogikken rett om den ikke havner i labyrintiske landskaper. Og den labyrinten man konstruerer med begreper, er ikke dekkende for menneskets vilkår om den ikke stadig kan produsere Nye endringer ved å anerkjenne den Andres evne til å dele.

Faglig takk til veileder førsteamanuensis C. W. Beck for presise og viktige innspill, og de magiske ordene "*bare skriv*", professor K. M. Hansen for veien til Løgstrup, onkel og professor T. B. Eriksen for et idérikt forfatterskap og troen på livskraftige formuleringer, og H. K. Axelsen for sitt overblikk.

Spesiell takk til støtteapparatet
Uten dem, bare en drøm!

Takk for at jeg lever et liv der nysgjerrighetens krav og evner til erkjennelse gjensidig beriker hverandre!

T.

Forord

Leseren av denne masteroppgaven vil kanskje undre seg over at skriveren finner det uproblematisk å fremme synspunkter uten å avsløre sitt eget ståsted. Er han humanist, kristen, buddhist, restaurativ, reformativ, fluefisker eller speider?

Denne uroen ønsker jeg ikke å frata leseren. Vi lever i et samfunn der det å mene noe eller bekjenne sin identitet, er helt uten konsekvenser. Det eneste man kan oppnå ved å feste en merkelapp til pannen, er at ni av ti personer ikke lenger bryr seg om det man har å si. Den tiendedelen man sitter igjen med, er forholdsvis uinteressant, fordi de ville mene at de mente det samme som skriveren.

Denne masteroppgaven prøver å bidra til pedagogikken ved å sette spørsmålstegn ved at den er underlagt en myndighets domene. Nærmere bestemt står en slik pedagogikk for at mennesket mer eller mindre nøyaktig skal representere interessen til - og verdensbilde hos den rådende myndighet. Skal pedagogens arbeid springe ut av ”samfunnets verdi - og/eller menneskesyn”, eller finnes det *noe* grunnleggende i alle mennesker, uansett samfunnsverdi eller menneskesyn, som kvalifiserer et menneske til å drive pedagogisk virksomhet? Jeg tilkjenner pedagogikken en politisk funksjon og politisk kraft, men i motsetning til dagens pedagogikk, finner jeg menneskets politiske kraft i mennesket selv, i dets liv som sådan.

I fenomenet ungjazz eksisterer en slik pedagogikk.

I

I. Introduksjon

Tema

I det pedagogikken er underlagt en myndig komponists håndverk, vil individuelle stemmer bli tilpasset et *velklingende* partitur. Et slikt ferdig komponert musikkstykke gjør utøverne til nær sagt *uvirksomme* representanter for en hensikt, mens det i en improvisatorisk komposisjon, til samme tid, er handlingen som virkeliggjør den på forhånd uferdige hensikten. I den sist nevnte, er pedagogikken ikke middelbar, men svært umiddelbar. Den er heller ikke uaktuell, men svært aktuell.

Utvikling og omstilling skjer så fort at dersom pedagogikken ikke er i *livet der livet* er, vil den få store problemer med å holde tritt. Ikke minst, får den utfordringer i møte med en generasjon av subjekter som ikke uten videre verken tilpasser seg eller lar seg forme av partituret. Det betyr ikke at jeg ønsker å slå et slag for den anarkistiske einstøingen. Utstoppede vesener kan neppe karakteriseres som ferskvarer.

I ungjazz bidrar individuelle stemmer, inspirert av utfordringene, til en opphøying av individuelle ferdigheter samt en kollektiv opphøying av den tradisjonelle jazzen. Det betyr ”djervt, modig, søkende og entusiastisk”. Ungjazz kan deles i to: Jazz med røtter i 60 - årenes ekspressive, amerikanske modernisme, samt hybridmusikk der interaksjonen mellom kollektiv jazzimprovisasjon og moderne teknologi danner en ”ny” enhet. Det er kun den sistnevnte som kan kalles ung i betydningen Ny, og som i denne masteroppgaven omtales som ungjazz

Formålet med denne masteroppgaven er ikke å gi en uttømmende og identisk beskrivelse av handlingsforløpet i ungjazz. Det er ikke mulig. Ungjazz ville da blitt utsatt for reduksjonistiske forestillinger. Hadde språket vært fyllestgjørende, ville ungjazz sannsynligvis ikke eksistert.

Masteroppgavens tema vil klargjøre et grunnlag for læringsprosesser i en pluralistisk samtid der individuell frihet råder. Med pluralisme mener jeg at grunnleggende forskjellige

livsmønstre, kunnskapsformer og normsett støter sammen og lever side om side. Med andre ord ses det prinsipielle mangfold som et antitotalitært fremstøt. Med individuell frihet mener jeg at man i større grad stiller spørsmålet: Hva er det jeg vil? Uten å gå videre i dybden av begrepene, fornemmer jeg utfordringer når jeg hører begreper som pluralisme og individuell frihet. Dette er store og kompliserte begreper, som ikke kan behandles uttømmende.

Bak det pluralistiske og den individuelle friheten ligger det dynamiske prosesser i samfunnet som fører med seg et mangfold av måter å forstå livet og verden på. Et mylder av normer og meningskoder utfordrer våre relasjoner. For noen er denne frigjøring en seier, for andre fører den til at den overgripende meningssammenheng stadig blir mer utydelig. Tilværelsen fremtrer som så flimrende at det er vanskelig å se et ordnet hele.

I denne tilværelsen opplever jeg at pedagogikkens oppgave er å ivareta en representativ funksjon og/eller å være opptatt av å konstruere tilpassede pakkeløsninger for å ivareta sin representative oppgave. Med representativ funksjon mener jeg å representere en overordnet myndighet, mens konstruksjoner omhandler hvordan man konstruerer pedagogiske metoder for å nå myndighetens formål. For å konkretisere disse tankene, kan vi ta utgangspunkt i den statlig utformede pedagogikken. De lærendes frihet omhandler prestasjoner på OECD-PISA og de nasjonale prøver, mens pedagogene er gitt metodefrihet til å realisere læreplanens kompetansemål. Det er viktig å understreke at jeg med myndighet ikke bare tenker på skole og organisasjoner, men også alle former for pedagogisk virksomhet underlagt et overordnet domene.

Problemet med en slik pedagogikk er at den står utenfor selve livet. I kraft av å forfekte overordnede kriterier, overflødiggjør en slik pedagogikk den enkeltes vilje til å dele, og undergraver dermed moralen. Det er i selve livet pedagogikken bør være, fordi det er i den umiddelbare handlingen spenningen mellom det individuelle, det ikke identiske, og den allmenne helheten synliggjøres. Fordi det som oppstår, ikke bare preges av det som har vært, men det som har vært, bedømmes fortløpende ut fra det som oppstår. Store pakkeløsninger som forener det meste av det beste uten helt å vite hva det beste er, har en svakhet: Man må godta alt eller drøvtygge tilfeldige smuler.

En konsekvens av pluralisme og individuell frihet i et samfunn bør derfor være en svekkelse av de pedagogiske systemene som en normativ statlig instans. Pedagogikken bør eksempelvis

ikke først og fremst legitimeres ut fra staten og hva teknokratene mener gagnar samfunnet, men ut fra livet selv. Bare slik kan pedagogikken gjøres aktuell. Dette forplikter.

Med dette ansvar og i denne brytningen arbeider pedagogene, og skal bidra til at det enkelte individ finner sin vei til personlig utvikling. Utfordringen er å finne en adekvat tolkningsramme for handlingen, og hvordan man forholder seg etisk overfor den andre. Livsprosjektet som innhenter både pedagog og det enkelte individ, blir å ordne erfaringene i en forståelig og meningsfylt sammenheng. Dette vil være avgjørende for muligheten til forståelse. For å gjøre dette tydelig, kan vi ta utgangspunkt i hermeneutikken.

”Vi husker her den hermeneutiske regel om, at man skal forstå helheten ud fra delene og delene ud fra helheden.[...]. I begge tilfælde foreligger der en cirkulær forståelse. Den foregribelse af mening, der retter sig mod helheden, bliver til eksplicit forståelse i og med at de dele, som bestemmes ud fra helheden, til gengæld også bestemmer denne helhed” (Gulddal 1999:154).

Pedagogens utfordring er at helheten ofte ikke er tilgjengelig ved det ”brevsprekkperspektiv” en undervisningstime eller en myndighets systematisering av det pedagogiske virke representerer. Pedagogen sitter kun med små glimt eller deler av de lærendes liv, noe som vanskelig kan innordnes i en helhet. Hvilken helhet? - Hvert enkelt individs helhet, eller den overordnede myndighets helhet? Fordi vi lever i et samfunn der pluralisme og individuell frihet råder, vil pedagogene bli utfordret på hva det er som kan regnes som en ”pedagogisk praksis”. Dette vil føre til at den enkelte pedagog må reflektere over forholdet mellom handling, og handlingens verdimessige forankring. Bør den respons og veiledning som gis til de lærende, være et resultat av pedagogisk systematisk praksis underlagt en overordnet myndighet, eller finnes det noe grunnleggende og relasjonsbyggende i alle menneskers personlige utvikling? Det er i denne brytning og utydelige kontekst pedagogene bør rette sin oppmerksomhet.

Så hvorfor ikke stille spørsmålet om hva det er som kvalifiserer *vanlige mennesker* og pedagoger til oppdragende virksomhet?

Skal en ”kvalifisering” forstås på bakgrunn av spørsmålet om arbeidet springer ut av ”samfunnets verdi- og/eller menneskesyn”, eller om det finnes *noe* grunnleggende i alle

menesker uansett samfunnsverdi eller menneskesyn, som kvalifiserer et menneske til å drive pedagogisk virksomhet? Kan pedagogikk defineres som noe som er felles for oss mennesker?

Vi kan si at dette handler om en tro på at mennesket er bærere av *noen* grunnleggende kvaliteter før normer og regler formuleres. Spørsmålet er: Hva er dette *noe*, og hva springer det ut av? En utfordring vil være å gå dypere enn de eksplisitt uttrykte normer og verdier som ser ut til å være premissleverandør for pedagogenes holdninger, for å se om det finnes noen *ontologiske* forutsetninger pedagogens arbeid kan forstås i lys av.

Edmund Husserl (1859 – 1938) har gitt fenomenologien en spesiell betydning i det 20. århundre. Fenomenologien er læren om vår tilværelse slik den oppleves for vår bevissthetsintensjon. I Føllesdals artikkel ”Husserl`s notion of noema” står det innledningsvis skrevet et utdrag fra Husserls læremester Brentano:

”Every mental phenomenon is characterized by what the scholastics in the Middle Ages called intentional (and also mental) inexistence of an object, and what we could call, although in not entirely unambiguous terms, the reference to a content, a direction upon an object” (Føllesdal 1969:680).

På neste side i Føllesdals artikkel står det videre et utdrag fra Husserl:

”It is, however almost unavoidable and at the same time an important advance, to widen the meaning of these words and modify them appropriately, so that they in a certain are applicable to the whole noetic-noematic sphere: that is to all acts, whether these are intertwined with expressing acts or not. Ideen, Volume I:304.7-14” (Ibid:681)

Husserl bygger altså på to grunnleggende elementer i sin bevissthetsfilosofi:

1. Intensjonalitet, bevisstheten er alltid rettet mot *noe*.
2. Dette *noe* kan både være noe rent imaginært, eller tanker knyttet til abstrakte forhold.

Utfordringen er å beskrive et allment grunnlag for all erkjennelse som ikke er influert av forutinntatte meninger. Hans Skjervheim stiller spørsmålet: ”Kva er så fenomenologi?” (Skjervheim 2001:173) og fortsetter ”[...] fenomenologi er ikkje [...] ei ny form for introspektiv psykologi [...], men ein konstitusjonsteori.” (Ibid). Fenomenologiens fokus er

derfor ikke rettet mot ulike gjenstander i verden som for eksempel et hus, en bil, eller en sofa, men hvordan verden og gjenstandene konstitueres i vår bevissthet.

Fenomenologien søker seg altså bakenfor naturvitenskapelige observasjoner. Dette dreier seg ikke om å avdekke empiriske forhold, men derimot om å komme frem til og undersøke vår bevissthets aprioriske struktur. Fenomenologien dreier seg om å avdekke den mulighet for mening som ligger i det bevisstheten er rettet mot. Når vi for eksempel ser og hører på en som spiller, vil aktiviteten gi mening. Hvilken mening, er et spørsmål om fortolkning. Ikke bare handlinger, men også *"menneskelivet sine objektivisasjonar i språk, kunst, litteratur og religion [...], kan fortolkes"*, hevder Skjervheim (Skjervheim 2001:180). Vår bevissthet er alltid rettet mot *noe*, og menneskets bevissthet er derfor intensjonal skriver han:

"Når vi tenkjer, så tenkjer vi alltid på noko, når vi elsker, så elsker vi nokon, når vi hatar, så hatar vi nokon, når vi er redde, så er vi redde for noko, når vi talar, så talar vi om noko osv. Med andre ord, objektreferanse høyrer med til medvitet sin natur, medvitet går alltid ut over seg sjølv til noko anna" (Skjervheim 2001:90).

Slik sett er fenomenologien den *"[...] mest fundamentale vitenskapen, den skal grunnleggja alle andre vitenskapar og seg sjølv"* (Skjervheim 2001:175), eller sagt mer distingvert: Det fundamentale trekk ved vitenskap. Fenomenologiens oppgave er å la seg lede av saken selv, slik den gir mening for vår bevissthet, og er med andre ord en grunnleggende a-dogmatisk disiplin. Fenomenologi er altså læren eller teorien om tilværelsen slik den fremtrer for den som opplever og oppfatter den. I denne oppgaven vil fenomenologi omhandle hvordan forskjellige oppfatninger av tilværelsen resulterer i ulike måter å "være i verden" på. Hvilken verden?

"From the fact that words are absent, it cannot be concluded that interpretation is absent. Heidegger, Being and Time" (Grondin 1994:96). Heidegger, Husserls elev og hermeneutiker, søker ikke bare i selvet alene. Hans utgangspunkt er jegets forbindelse med omverden. Jeget er allerede på et hvert tidspunkt så involvert og integrert i sin omverden at denne omverden inngår i vår selvforståelse. Det er i denne kontekstforståelsen man kan skille mellom seg selv og omverden.

Fremstilling

Debatten om pedagogiske spørsmål vil aldri ta slutt. Hver gang man hever stemmen og hevder et syn på hva pedagogikk er, sier vi alltid også noe om våre egne erfaringer – hvilke forhåpninger vi har, og hvilke normer eller verdier vi venter at mennesket skal forholde seg til. Hver gang vi ytrer en mening om hva mennesket egentlig er, røper vi også hva vi vil at det skal være, hvordan det bør være.

Jeg har arbeidet som musiker og komponist siden jeg avsluttet videregående skole. Nå er jeg 31 år og har fortsatt aldri satt mine ben i alminnelig arbeid. Studiene startet som et hobbyprosjekt der delene: allmennlærerutdanning, etikk, KRL, idéhistorie, romantikkens kunstmytologi og masterstudiet i musikkpedagogikk ved HIB, inngår i denne masteroppgavens helhet.

Denne masteroppgaven vil derfor foruten pedagogikk ha teoretiske innslag fra musikkvitenskap, sosiologi, etikk og idéhistorie. Tilnærmingen vil være eklektisk, der tematikken tangerer ulike måter å tolke premissene for - og interaksjonen i - pedagogiske læringsprosesser.

Masteroppgaven bygger på to grunnleggende antakelser.

1. Den ene er at interaksjonen i ungjazz vil forutsette en viss *innstilling* eller *holdning* hos utøverne som medfører at interaksjonen ikke bare handler om deg eller meg, men om oss og den sak vi er felles om.
2. Det andre er at disse holdningene ikke kun er et resultat av psykologi og kommunikasjon, men er ontologisk forankret og betingelser for all interaksjon.

I en kort beskrivelse av ungjazz, kapittel **II. Ungjazz**, vil jeg trekke ut:

1. det sosiale
2. kropp/natur
3. det transcendentale

Disse elementene vil være hovedkomponenter når jeg i kapittel:

III Det

- med bakgrunn i oppgavens grunnleggende antakelser reflekterer rundt ungjazz og pedagogiske læringsprosesser, og i kap.

IV. Jeg

- reflekterer rundt samtidens subjekt og dets politiske kraft i seg selv, og i kap.

V. Vi

- søker å komme til klarhet over forholdet mellom ungjazz og læringsprosesser i samtiden, og hvorfor pedagogikken må være der livet er.

Metode “[...] er en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst virkemiddel som tjener dette formålet, hører med til arsenalet av metoder” (Dalland 2002:71). I følge Derek Gjertsen har vitenskapen mange teknikker eller framgangsmåter, men bare en metode: *”Method as such they [the students] are presumably expected either to arrive with or to absorb spontaneously as they go along”* (Gjertsen 1989:88).

Vi kan derfor si at en metode er den erkjennelsesvinnende vei, sentrert rundt argumenter og evidens, som fører til ny kunnskap.

Masteroppgavens overordnede problemstilling er: **Hvordan kan en analyse og beskrivelse av fenomenet ungjazz bidra til teoretisk og pedagogisk refleksjon rundt læringsprosesser i samtiden?**

Enhver distinksjon mellom subjekt og objekt forutsetter deres enhet. Mens Husserl er opptatt av det allmenn ”transcendentale jeg”, fokuserer Heidegger på jegets forhold til omverden. Hos Skjervheim møtes imidlertid begge retninger i oppmerksomhet på subjektiv bevissthet, samt i konstatering av en tilgrunnliggende perspektivitet i oppfattelse av den fysiske verden. Oppsummerende kan man si at jeg både har en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

II

II. Ungjazz

I den hensikt å avgrense fenomenet ungjazz fra andre fenomener vil jeg nedenfor forsøke å gi en kort beskrivelse.

Ungjazzen ble unnfanget en gang på 1990 – tallet. Det hele startet ved at enkelte jazzmusikere etter sine ordinære spillejobber begynte å spille med DJer på urbane trendy klubber som Jazzid og Blå i Oslo. DJ'n fikk status som medmusikant og omvendt. Etter hvert utviklet det seg til å bli en kollektiv samhandling der felles utgangspunkt var en puls eller et beat som man improviserte over. For utvidet erfaring kan man se videoeksempler på www.buggesroom.com

Musikerne koplet seg sammen i et "internt nett" på scenen, noe som kan sammenlignes med et *privat* virtuelt rom (intranett). Det er ingen ting i veien for at denne linken kunne vært lagt videre ut i et *offentlig* rom (internett).

A tar opp gode ideer, (sampler), bearbeider dem, sender dem ut og lar dem bli en del av en prosess. Når A gjennom de andres og egne innspill har laget et grunnteppe, får de andre større frihet til å komme med nye innspill. På B sine keyboard vil det være tusenvis av lyder, eller "linker", som han kan legge inn i det virtuelle rommet som mulige "pekere". Aktiviserer han dem, øker han også muligheten for kunnskapsdeling.

En låt kan være grunnlagt på idéene til C (trompet) der de starter med et felles grunnlag, for så å oppløse det fastlagte til en skapende prosess hvor man igjen avslutter med den opprinnelige ideen i en ny, bedre og utarbeidet versjon. Dersom en av musikerne skal utvikle en spesiell idé, inntar de andre en mer støttende eller kall det gjerne en veiledende rolle ved å "kompe". Man skal ikke forstyrre minst mulig, men komme med små innspill som fremmer idéskaperens idé. Dette kan skje ved at D (Dj) leter gjennom sine arkiver og presenterer en nye musikalsk idé, B (keyboard) kommer med et riff eller nye lyder, E (trommer) presenterer en ny groove eller rytmiske motiver, eller C (trompet) presenterer nye rytmiske eller melodiske motiver. Slik holdes prosessen kontinuerlig i gang, på kryss og tvers, samtidig, eller en og en. Prosessen kan dokumenteres ved opptak. Slik kan man ha en summativ sluttvurdering, som igjen gir grunnlag for formative vurderingsbidrag til neste samspill.

Antropologen Claude Lèvi-Strauss har ytret en forestilling han kaller bricolage; som betyr kunsten å gjøre bruk av et hvilket som helst materiale som er for hånden (Lèvi-Strauss 1962). Ungjazzmusikere kan sammenlignes med brikolørens pragmatiske holdning: De lærer gjennom en kontinuerlig eksperimentering, de leker ironisk med muligheter og de fikler med systemer på en slik måte at de merker seg ulike mønstre og former. Det foregår et fortløpende sosialt samspill mellom musikerne der de aktivt må lytte og gi respons på hverandres utspill. De må sammen kunne justere seg inn mot den utfoldende verden de alle på en og samme tid skaper og oppdager.

Den musikalske utfoldelsen vil være i kontinuerlig endring i fra det øyeblikk utførelsen starter. Musikerne trer inn i en flytsone (Csicszentmihaly 1975, Andreassen/Wadel 1989) der de hele tiden må fortolke det musikalske materialet de har foran seg, og skru sine egne ideer sammen med de andre impliserte til en sammenhengende forestilling. Prosessen handler om å virkeliggjøre sine egne- og foregripe den Andres intensjoner underveis i forløpet. Slik beveger handling og hensikt seg kontinuerlig fremover.

Slik blir den nye musikken skapt og formet av utøvere med bakgrunn i forskjellige tradisjoner og ulike preferanser. Felles for utøverne er at de har et uttrykk som videreutvikles individuelt, men som også er sterke bidragsytere til et felles kollektivt *Vi* uttrykk. Sentrale utøvere finner man på www.buggesroom.com eller www.jazzlandrec.com

Oppsummerende kan man derfor si at sentrale elementer i ungjazz er:

1. Det sosiale: samhandling mellom utøvere med bakgrunn i forskjellige tradisjoner med ulike preferanser.
2. Det transcendentale: dette møtet er overskridende.
3. Kropp og natur: kroppen og dens omverden utgjør en indre relasjon eller struktur.

Hva er det som binder elementene i interaksjonen sammen? - Er det kun psykologi og kommunikasjon eller kan det forstås ontologisk?

III

III. Det

En utviklende melodi

Skjervheims filosofiske behandling av det skarpe skillet som naturvitenskapen trekker opp mellom subjekt og objekt, er ett av de problemområder han er blitt mest kjent for. I sin magisteravhandling, "Objectivism and the Study of Man" fra 1959, reiser han en front og en radikal kritikk mot positivisme og objektivisme. Han beskriver det subjektive og intensjonaliteten som et urfenomen (Skjervheim 2000:25-28). Skjervheims anliggende er å påpeke at subjektet og subjektiviteten ikke på noen måte kan eller skal fjernes fra pedagogikken. Intensjonalitet omhandler de trekk ved mennesket som objektivismen ignorerer. Vår bevissthet er alltid rettet mot noe, og er derfor intensjonal.

Det er dette forhold en overordnet myndig pedagogikk underslår. La oss kort ta utgangspunkt i en teknokratisk tanke. Descartes "Cogito ergo sum" stadfestet allerede på midten av 1500 – tallet at det ikke lenger er verdens orden, ikke Gud, men menneskets vesen som er den moderne nøkkelen til forståelsen av virkeligheten. Naturvitenskapen gav grunnlaget for en teknologi som etter hvert forandret samfunnet. Drømmen om å løse alle mangler og sosiale konflikter kunne innløses i kunnskap (Bacon).

Når det skrives om teknokrati i denne oppgaven innbefatter det ingen harme mot IKT og lignende teknologiske hjelpemidler. Basert på Jon Hellesnes bok "Sosialisering og teknokrati" fra 1975 kan man hevde at teknokratiet er en frukt av den moderne kapitalismen, både med sitt innbygde press i retning av rasjonaliserende produksjons- og arbeidsprosesser og rasjonaliserte utdannelses- og omskolingssystemer. Kapitalismen har behov for effektive operasjonelle og instrumentelle løsninger på problemer som den selv produserer. På den måten er den ikke i stand til å forstå at den menneskelige tilværelse ikke er årsaks-, men meningsbestemt.

Skjervheims poeng er at vi ikke kan anvende naturvitenskapens kategorier for å forstå mennesket. Han kritiserte pedagogikken for å være dominert av en naturvitenskapelig tenking som ikke evner å vurdere etiske problemer, fordi naturvitenskapens tilskuerperspektiv ikke

har som mål å forstå, men å forklare. Skjervheim trekker således et skille mellom å forklare og å forstå mennesket. Vi trenger derfor kategorier som er åpne for at mennesket har en rasjonell sjel, som gjennom språket er i stand til å stille et "hvorfors" til tilværelsen (Skjervheim 2001:141-143).

Skjervheims tro på menneskets evne til å besvare dette "hvorfors", kommer til uttrykk ved hans vekt på deltakelse. Slik danner vi oss felles referansepunkter, noe som gjør at vår verden er og blir til gjennom interaksjon. All menneskelig vekst og visdom er altså et resultat av et dialektisk deltakende forhold til andre mennesker (Skjervheim 2001:141-142).

Skjervheim henter noe av sin inspirasjon hos Kant. Det var først og fremst Kant som i *Kritik der reinen Vernunft* (1781) førte den erkjennelsesteoretiske debatt over i ett nytt tema. Kant er den egentlige grunnlegger av den erkjennelsesteoretiske idealisme som Descartes hadde innvarslet. Hvordan nå gyldig erkjennelse? Kants svar går ut på at det hos subjektet, og følgelig erkjennelsen er et apriorisk element, visse anskuelsesformer (rom og tid) og kategorier (kausaltet) som uavhengig av de enkelte erfaringer setter sitt stempel på erkjennelsesresultatet. Det blir for Kant ikke mulig å oppnå viten, dvs. allmenngyldig og sann erkjennelse, om et objekt som er helt skilt fra subjektet (Berg Eriksen m. fl. 1985).

Skjervheims skille mellom å forklare mennesket og å forstå mennesket refererer til den tyske filosofen Wilhelm Diltheys (1883-1911) skille mellom naturvitenskap og åndsvitenskap. Dette er en posisjon han utvikler når han skriver: *"I dette arbeidet skal vi freista rehabilitera Diltheys syn: at dei transcendentale problema for samfunnsvitenskapane og dei historiske vitenskapane essensielt er ulike dei parallele problema når det gjeld naturvitenskapane."* (Skjervheim 2000:17).

Selv om det var med sin avhandling om objektivismen Skjervheim for alvor rystet det vitenskapelige miljøet mot slutten av 1960 - årene, markerte han sitt standpunkt allerede i 1957, i essayet "Deltakar og tilskodar". Der skriv han: *"Generelt skal eg tala om objektivisme når den objektivierende holdningen vert absolutert, det vil seia når ein berre vil sjå alt under synsvinkelen fakta og faktisitet. Eit anna namn for det same er positivisme"* (Skjervheim 2001:78).

Skjervheims bidrag baner veien for en deltakende måte å forstå mennesket på, til forskjell fra teknokratiets og det naturvitenskapelige tilskuerperspektiv. Det er denne tenkingen som ligger til grunn for hans hermeneutikk.

Begrepet forståelse spiller en sentral rolle i Hans Skjervheims tenkning. Selv hevdet han å bygge på Diltheys hermeneutiske arv. Foruten Dilthey, vil jeg benytte meg av Hans-Georg Gadamer (1900-2002) hermeneutikk når begrepet forståelse skal tilrettelegges. Diltheys arbeid må ses i lys av hans samtid og interesse for historiske perspektiver. Naturvitenskapens oppgave var å forklare, men hva var åndsvitenskapens oppgave? Med dette spørsmål ble hans oppdrag å utarbeide en egen åndsvitenskapelig erkjennelsesteori. Han understrekte således skillet mellom åndsvitenskap og naturvitenskap. Hermeneutikken ble med dette humanioras vitenskapsteori.

Forståelse dreier seg ikke bare om historiske og samfunnsmessige hendelser, men om livsytringer. Den andres måte å meddele seg på, i tale, mimikk og ansiktsuttrykk, viser en sammenheng mellom uttrykket og det uttrykte, der dette sier noe om den andre. Dette omhandler således åndsvitenskapen der den forholder seg til innlevelse, opplevelse og fantasi. På den måten blir Diltheys hermeneutikk en livsfilosofi, som tar det levde livs erfaringer og inntrykk på alvor. Som hos den tyske teologen og filosofen Friedrich Schleiermacher (1768-1834) blir forholdet og avhengigheten mellom del og helhet viktig for Dilthey. Det vil si at våre levde livs erfaringer først blir meningsfulle sett i forhold til den sammenhengen disse står i. Hans hermeneutikk dreier seg derfor om forståelsen av den enkeltes liv og omverden.

Gadamer var på sin side inspirert av Martin Heidegger. Gadamer går ut i fra at det finnes en vitenskapelighet som ikke behøver være metodisk. Hans hermeneutikk utkrystalliseres ikke fra et sett av begreper med det for øyet å skulle utvikle en teori eller metode. Gadamer bestrider at hermeneutikk er en metode, og bryter her med Dilthey. Hermeneutikk dreier seg om en basal filosofisk tenking om forståelse som prosesser i menneskets indre. Med andre ord er evne til forståelse noe grunnleggende i mennesket. Derfor avviser han hermeneutikk som en metode i åndsvitenskapen.

Mens en metode står i forhold til noe som kan læres, som for eksempel den hypotetisk-deduktive metode, er forståelsen derimot selve utgangspunktet for å kunne lære noe som helst. Hermeneutikken knytter på den måten an til forståelsen i menneskets indre og er forankret i

individet. Innsteget til å forstå hans hermeneutikk er begrepene forståelseshorisont og fordom. Fordom er den forventning eller det spørsmål vi ønsker svar på. *"Hvis man vil yde menneskets endelig historiske væremåde retfærdighed, er der behov for en principiel rehabilitering af fordomsbegrebet og en anerkendelse af, at der findes legitime fordomme"* (Gulddal 1999:139).

Fordommer eller forforståelse er den forståelse man har foran og i det første øyeblikk i møte med et gitt fenomen, det som genererer innsikt i møte med den andre. Vi stiller med andre ord ikke med blanke ark hva gjelder forståelse i en gitt situasjon. Slik er det verken i ungjazz eller i en hvilken som helst pedagogisk læringsprosess. For å forstå egen kultur, må vi begynne med våre fordommer. Våre erfaringer vil korrigere fordommene, og ny forforståelse vil drive oss til en dypere sannhet, som i en sirkel. Deltakeren vil ikke bare bli en betrakter av den hermeneutiske sirkel/spiral, men bli dratt inn i *"cirkel [en] [som] har en positiv ontologisk betydning"*, og trekke den enkelte inn i en dypere forståelse (Gulddal 1999:128). Gadammers forståelse av hermeneutikken som noe basalt i mennesket, genererer troen på at det er mulig å orientere seg i en samtid der pluralisme og individuell frihet regjerer.

Utøverne i ungjazz, så vel som aktørene i det pedagogiske feltet, både bør og vil alltid være omgitt av en horisont som frembringer forutsetninger for forståelse. Horisonten blir på den måten det vi i en pedagogisk situasjon skaper, utvikler og bearbeider til en felles plattform. Forståelseshorisonten blir dermed det som gir oss mulighet til felles forståelse av helheten. Når to horisonter møtes, oppstår en horisontsammensmelting, som gir ny forståelse. La oss nedenfor se "ny forståelse" i lys av melodiske og astronomiske metaforer.

Dersom man sier at det enkelte menneskeliv er en uendelig lang utviklende melodi, er livet et flertydig forhold mellom fortid, samtid og fremtid. Det enkelte menneskets melodi må forholde seg til ett uendelig antall Andres melodier som igjen er like flertydige i sitt forhold til fortid, samtid og fremtid. Slik utgjør menneskene i interaksjon en rekke forskjellige harmonier. Hvilken harmoni skal man være en del av?

Et hvert menneske beveger seg i en elliptisk bane der det på den ene siden er virksomt, og på den andre siden er uvirksomt. Mellom virksomt og uvirksomt eksisterer det en uendelig differanse og dynamikk. Dette kan man kalle variasjoner i hastighet. Alle mennesker "beveger" seg med forskjellig hastighet avhengig av kontekst, dets evne til å reflektere og til å

se seg selv gjennom den Andre. Hastigheten minker hver gang menneskene er uvirksomme, og øker hver gang det er virksomt. La oss si at de ulike hastighetene utgjør forskjellige svingninger eller toner om man vil. Disse ulike tonene utgjør et flertydig harmonisk univers, velklingende så vel som dissharmoniske avhengig av hvordan de står i forhold til hverandre og hvem som iakttar.

Duke Ellingtons komposisjonsteknikk og stil har to spesielle kjennetegn:

1. Han var *klangfargens og orkestreringens mester*. Han var glad i dissonanser og behersket instrumentasjonskunsten til det ytterste.
2. Han *spesialskrev stemmer for musikerne sine*, slik at deres spisskompetanse fremmet et *personlig* kollektivt sound.

Man kunne trenge en pedagogikk for flere stemmer der et pregnant tema blir bearbeidet kontrapunktisk i en eller flere stemmer, etter imitasjonsprinsippet. Kontrapunktet arbeider i to dimensjoner:

1. Horisontalt (melodisk, individuell)
2. Vertikal (harmonisk, fellesskap)

Det vil kunne innebære at den individuelle stemmen beriker det flerstemmige og motsatt.

En slik måte å komponere på kan ganske enkelt bare gjøre seg gjeldende i det enkelte tilfelle. Den statlige komponerte pedagogikken fanger derfor kun små smuler av menneskets potensielt overskridende bidrag, fordi den gjør utøverne til nær sagt uvirksomme representanter for en hensikt. I den improvisatoriske komposisjon, til samme tid, er det handlingen som virkeliggjør den på forhånd uferdige hensikten. Slik utvikles det kontinuerlig nye forståelser i ungjazz. Hva har dette med ontologi å gjøre?

I en felles harmoni

Ontologiens oppgave er å skille mellom ”det værende” og ”væren”, mellom ”den tingelige tilværelsen” og ”den subjektive” egentlige tilværelsen. Begrepet *ontologi* omhandler derfor læren om hva det er som kjennetegner tilværelsens grunnleggende og nødvendige trekk. I den

senere tiden har ontologi vært knyttet til fenomenologiske og eksistensialistiske filosofer som for eksempel Martin Heidegger (1889-1976). Ontologi i denne sammenheng vil derfor dreie seg om det primære, noe som er forut for våre internaliserte normer og regler. Det vil dreie seg om grunnvilkår for all mellommenneskelig samhandling.

Leser man Emmanuel Levinas, "Den annens humanisme" fra 1993, er derimot ikke ontologi en første filosofi. Det finnes en relasjon som kommer før væren, før erkjennelsen: forholdet til den Andre.

"Før uttrykket hedrer væren, er det forhold til det menneske som jeg overfører uttrykket til, og hvis nærvær allerede er påkrevet for at min kulturelle uttrykksbevegelse skal kunne utføres. Den Annen som står meg ansikt til ansikt, er ikke innbefattet i den værens totalitet som er uttrykt [...] den Annens [...] er verken kulturell betydning eller noe blott og bart gitt. Han er opprinnelig mening, fordi det er han som forlener selve uttrykket med mening, fordi det bare er gjennom ham at et fenomen som betydning, av seg selv, trer inn i væren" (Levinas 1993:54-55).

Uendelighetens vidunder i ideenes endelighet er et opprør mot enhver intensjonalitet. Levinas filosofi er ikke fenomenologi, for i fenomenologien er alt objekt for tanken. I Levinas filosofi slipper det grunnleggende element unna bevisstheten. Dette elementet er den Andres ansikt.

Idet jeg forlater sammenfallet med meg i det samme og skrider over i et liv viet den Andre, går jeg, ifølge Levinas, fra ontologien til etikken (Ibid). Ettersom det er forholdet til den Andre som er enhver handlings opphav går etikken foran ontologien.

Føres jegets identitet tilbake til den Andre og denne Andre får meg til å stille spørsmål ved meg selv, frigjøres det bevisste subjektet fra seg selv og vinner ved den Andre en ny og høyere dimensjon hvor subjektets virkelige identitet og særpreg bryter frem.

Ved å gå veien om livsytringene mener Løgstrup at det etiske forankres ontologisk. Livsytringene blir selve fundamentet, en unnværlig betingelse for at det sosiale liv i interpedens kan bestå og utfolde seg. "De kaldes frem af det samliv og samvær som de fuldbyrder" skriver Løgstrup (Løgstrup 1982:107). Løgstrups fenomenologiske beskrivelse er altså en alternativ måte å tilrettelegge etikkens referanserammer og grunnlag.

”Med vor blotte holdning til hinanden er vi med til at give hinandens verden dens skikkelse. Hvilken vidd og farve den andens verden får for ham selv er jeg med at bestemme med min holdning til ham. Jeg er med at gøre den vid eller snæver, lys eller mørk, mangfoldig eller kedelig – og ikke mindst er jeg med til at gøre den truende eller trygg. Ikke ved teori eller anskuelser, men ved min blotte holdning. Hvorfor der er udtalt, så at sige anonym fordring til os at tage vare på det liv, som tilliden lægger i vor hånd” (Løgstrup 1991:28).

Løgstrup beskriver her konsekvenser av våre holdninger, og hvordan de bestemmer vår nestes tilværelse. Spørsmålet er hva disse holdningene er et resultat av. Sitatet fra Løgstrup utfordrer oss til å gå bakenfor denne uuttalte og anonyme fordring, som kan anses å være premissleverandør til vår holdning overfor den andre, for å se hva dette forhold dreier seg om. Løgstrups tenking kan blant annet uttrykkes ved hjelp av fenomenologi. Den menneskelige tilværelsen blir således gjenstand for hans tenking, og de spontane eller suverene livsytringene blir omdreiningspunktet i hans fenomenologi (Ibid).

Det er menneskets grunnleggende tillit som er kjernepunktet i hans fenomenologiske analyse: *”[...] Tilliden står ikke til os. Den er givet. Vort liv er nu engang hen over hovedet på os skabt sådan, at det ikke kan leves på anden måde end ved at den ene menneske i vist eller begæret tillid udleverer sig og giver mer eller mindre af sit liv i det andet menneskes hånd” (Løgstrup 1991:27-28).*

I ungjazz vil dette bety at tillit og åpenhet som uttrykk for holdninger hos utøverne, ikke først og fremst er et resultat av oppdragelse, veiledning og internaliserte normer, men et ontologisk grunnlag for samhandlingen over hodet. Tillit er et grunnleggende trekk ved tilværelsen, og ikke en holdning som utøverne kan veiledes til. Denne tilliten kommer til uttrykk i menneskers avhengighet eller gjensidig interpedens. Livets *interdependens* er et gjennomgående motiv i K.E. Løgstrups forfatterskap. *”Menneskenes indbyrdes Forhold er funderet i Menneskenes indbyrdes Ulighed. Fordi det ene Menneske er uligt det andet, derfor er det ene Menneske henvist til det andet” (Løgstrup 1934:3-4).*

Løgstrups fenomenologi ansporer oss til å rette fokus mot livet slik det erfares, noe som korresponderer med Skjervheims deltakerperspektiv.

Det betyr at interaksjonen mellom utøverne i ungjazz, på tross av deres bakgrunn i forskjellige tradisjoner med ulike preferanser, er bundet sammen av en gjensidig avhengighet. Når interaksjonen springer ut av tillit og interdepedens, vil den i følge Løgstrup være ”[...] *et liv i Virkelighed i Nutid [...] et Møde med den anden [...] mødet med et andet Selv, der taler til os, stiller Krav til os og gjør os ansvarlige [...]*” (Løgstrup 1942:137). Interaksjonen mellom utøverne er altså etisk forankret, fordi ”*de spontane livsytringer [...] i seg selv [er] etiske, dvs. de har et definitivt innhold som kan beskrives [...]*” (Hansen 1996:245).

Der skjulte strukturer

Men er den gjensidige avhengigheten bare et resultat av tillit og interdepedens, eller finnes det andre skjulte strukturer?

Som filosofisk retning er ikke realismen ny; den kan føre sine røtter tilbake til Platons og Sokrates’ tid og deres erkjennelse av at det finnes en virkelig verden uavhengig av menneskets sanser og forestillinger. Denne tradisjonelle forståelsen av realisme lå blant annet til grunn for virkelighetsforståelsen i den logiske positivismen.

I Roy Bhaskars moderne utgave *kritisk realisme* er realismen å betrakte som en syntese av:

”The first , represented by Kuhn, Popper, Lakatos, Feyrabend, Youlmin, Polyani and Ravertz, emphasises the social character of science and focusses particularly on the phenomena of scientific change and development. It is generally critical of any monistic interpretation of scientific development, of the kind characteristic of empiricist historiography and implicit in any doctrine of foundations of knowledge. The second strand, represented by work of Scriven, Hanson, Hesse and Harré among others, calls attention to the stratification of science. It stresses the difference between explanation and prediction and emphasises the role played by models in scientific thought. It is highly critical of the deductivist view of the structure of scientific theories, and more generally of any exclusively formal account of science” (Bhaskar 1978:9)

Kritisk realisme er en kunnskapsteori (epistemologi) med grunnleggende påstand at det eksisterer en virkelig (reell) verden, uavhengig av vår kjennskap til den, og at noen av de mest signifikante delene av denne ikke er umiddelbart observerbare.

I tillegg til empirisk observerbare størrelser består verden av mekanismer og strukturer. *"The basic principle of realist philosophy of science, viz. that perception gives us access to things and experimental activity access to structures that exist independently of us"* (Ibid:9,13). Skal pedagogen få kunnskap om samfunnet må han derfor analysere og forstå de ikke-observerbare strukturene og mekanismene som ligger bak begivenhetene. Samfunnet er ikke et lukket system. Samfunnet er i stadig endring, og består utelukkende av åpne systemer, der de ytre betingelsene mekanismene virker under varierer. *"Realism replaces the regularity model with one in which objects and social relations have causal powers which may or may not produce regularities, and which can be explained independently of them"* (Sayer 1992:2-3).

Det er realisms anliggende at verden består av mer enn observerbare hendelser. Noen av de viktigste fenomenene er ikke umiddelbart observerbare. Realisms verdensanskuelse er derfor lagdelt, og bestående av begivenheter, mekanismer og strukturer knyttet sammen i et komplekst og åpent system. Strukturer og mekanismer sies å eksistere på det abstrakte nivå, mens begivenhetene som genereres av strukturene gjennom ulike mekanismer kan observeres på det konkrete nivå. Sayer definerer strukturer som *"...sets of internally related objects or practices"* (Ibid:92).

Med interne relasjoner menes relasjoner mellom objekter eller fenomener. Deres eksistens er gjensidig avhengig, som f.eks. mellom utøverne i ungjazz. Utøverne utfyller hverandre og gir hverandre mening, slik det vil være i enhver menneskelig interaksjon. Hvilken mening? De besitter da det man kan kalle en årsakskraft. Denne nødvendige årsakskraften realiseres gjennom mekanismer, som er ulike måter årsakskraften kan komme til uttrykk på.

Mekanismene kan altså sees på som egenskaper ved strukturene som realiserer begivenheter.

En struktur kan ha flere mekanismer, og på den måten gi opphav til flere ulike hendelser.

Mekanismene kan også sees på som kontinuerlig pågående prosesser. Med utgangspunkt i dette kan man spørre hvilke strukturer som legger føringer for utviklingen i ungjazz, og hvilke mekanismer eller prosesser som genererer empirisk observerbare begivenheter?

Hvorvidt de kausale kreftene faktisk realiseres eller ikke er imidlertid avhengig av spesifikke forhold mellom de samhandlende. Dersom det eksisterer en årsaksskapende innflytelse kan de sies å være kontingente. Sayer skiller her mellom en gitt begivenhet, som skjer med nødvendighet "*by virtue of the objects involved*", og de forhold som utløser begivenheten. Forholdene som utløser den nødvendige årsakskraften og derav begivenheter er kontingente (Sayer 1992: 107-108).

Realismen ser på strukturer som varige og styrende for individuell adferd, men tar likevel avstand fra strukturdeterminisme. Strukturene kan ofte være vanskelige å endre eller sette til side, men er refleksive og kan dermed endres gradvis gjennom sosial praksis. Ettersom strukturene hele tiden konfronteres med de handlende aktørenes konkrete verden, vil ungjazz i hovedsak være et produkt av menneskelig fortolkning av sine omgivelser. Andre fenomener blir produsert og reproducert gjennom dypere årsaksstrukturer aktørene ikke er bevisst, og må forstås og forklares med utgangspunkt i strukturene. Fordi utøverne i ungjazz ikke har kontroll over alle kontingente forhold som kan virke inn, er det ikke alltid intensjonelle handlinger får forventet resultat. Men det innebærer ikke nødvendigvis at ikke intensjonen var god.

”Mellom”, menneskelige forbindelser

Når vi tenker, tenker vi alltid ut i fra et ønske, hensikt eller intensjon, hevder Skjervheim. Vår bevissthet er altså opptatt av en meningsfylt idé når vi innleder en relasjon eller handler. Vi kan si at for Skjervheim er menneskets tanke alltid forankret i noe. Individets opptatthet flyter altså ikke formløst rundt. Vår tanke er med andre ord opptatt av noe bestemt. Den har et referansepunkt.

K.E Løgstrups antropologiske fenomenologi er en analyse av tilværelsen, og kan bidra til forklaring på intensjonalitet som et ontologisk fenomen. Han skriver: "*mennesket er ontologisk væren. Det forstaar allerede sig selv naar det er til [...]at mennesket er onto-logisk, kan man kalde en struktural refleksivitet*" (Løgstrup 1934:245). Det betyr at mennesket har en grunnleggende åpenhet mot sin egen tilværelse og omgivelse. Det som skjer ute i verden gir

mening, mennesket vet hvordan det hele henger sammen og kan engasjere seg. ”*Aabenhed for egen væren og aabenhed for verden er et og samme*”, skriver Løgstrup (Ibid).

Dette betyr at menneskets intensjonalitet bærer i seg en forforståelse (J.fr Gadamer) av sin situasjon og verden slik individet til enhver tid møter den. Vi kan derfor si at mennesket ”*har da allerede forstaat sig selv i sin væren, naar det er til og har følgelig allerede forstaaet sig i sit engagement med verden, naar det er engageret*” (Ibid). Menneskets intensjonalitet er altså en ontologisk forankret fremdrift, en mellommenneskelig forbindelse i en felles erkjennbar verden. Intersubjektivitet er derfor ekvivalent med Gadamers forståelseshorisont, og gir mulighet for at mennesket kan dele en felles og erkjennbar verden.

Intersubjektivitet innebærer at den menneskelige tilværelse er intensjonal, noe som bærer i seg muligheten til å forstå. Denne mulighet er ontologisk forankret, og betyr at intersubjektiviteten går forut for mennesket selv. For å forstå dette må vi gå veien om Heideggers *resonnement*. Han antar at menneskene ikke er isolerte ego, som må bygge bro til hverandre. Mennesket deler verden allerede med en rekke andre. I dette fellesskapet ligger det allerede før oss en mulighet til forståelse. Intersubjektivitet er altså den muligheten, noe som betyr at intersubjektivitetsfenomenet er den mellommenneskelige broen, det som involverer individet i den andres liv (Skjervheim 2000:62-63). Intersubjektivitet handler derfor ikke om nivået av forståelse, men om den mulighet alle mennesker har til å forstå sin neste fordi vi deler den samme verden.

Det betyr at de impliserte i en relasjon kan være innenfor intersubjektivitetsmatrisen selv om de ikke forstår, nettopp fordi intersubjektivitet handler om menneskets muligheter til å forstå. Et instrument eller en bok har verken evne til å forstå eller å bli forstått, og vil derfor være utenfor intersubjektivitetsmatrisen. Når de samhandlende i ungjazz opplever at forståelse for et harmonisk eller rytmisk forhold (saksforhold) uteblir, vil det bety at muligheten til forståelse ikke er fullbyrdet. For det er nettopp muligheten til forståelse som er ontologisk forankret i den menneskelige tilværelse, ikke forståelsen i seg selv. I all mellommenneskelig interaksjon ligger denne mulighet (Skjervheim 2000:55-63).

Før man kan tale om en erkjennelse av den andre, må vi erkjenne den andre, skriver Skjervheim (Skjervheim 2001:43). Vår subjektivitet har for Skjervheim en ontologisk status, og er grunnlaget for hans respekt for individets livsverden og forståelse. Menneskene står ikke

utenfor tilværelsen som tilskuere, men de er involvert i hverandres liv som deltagende subjekter i en felles og erkjennbar virkelighet. Vi deler dermed hverandres verden der den fremtrer som meningsfull gjennom diskursen. Intersubjektiviteten er på den måten selve forbindelsen eller broen mellom menneskene (Skjervheim 2000:63).

Vår intensjonalitet bærer derfor alltid i seg en bevissthet om noe. Dette *noe* er de samhandlende i ungjazz sammen om, fordi de som subjekter deler den samme verden. Naturvitenskapen vil erkjenne den andre som et objekt vi skal forklare. Skjervheim vil anerkjenne den andre som et likeverdig subjekt som kan forstås. Et viktig utgangspunkt for Skjervheim er at alt det et menneske erfarer, alle fenomener i den menneskelige tilværelse, må regnes med når mennesket skal forstås. De mennesker vi deler verden med, "*[...] der "verd" tyder ein felles forståingshorisont, indikerer intersubjektivitetsfenomenet*" (Skjervheim 2000:56).

I en felles horisont

Hans Skjervheim hevder at i møte med den andre bærer vi med oss en felles verden som kan komme til uttrykk gjennom kommunikasjon. Gjennom begrepene danner vi oss felles referansepunkter, noe som gjør at vår verden er, og blir til gjennom dialog og interaksjon. Denne intensjonalitet eller retthet er noe subjektet bærer med seg inn i møte med den andre, der begge blir deltakere i en felles sak som fremmer forståelse (Gulddal 1999:92-93). Intensjonaliteten representerer således det vi som individer er rettet inn mot, det som opptar oss i vår horisont, og korresponderer i en viss grad med Gadammers forståelseshorisont. Som deltakere vil vi kunne komme frem til forståelse av et felles saksforhold.

Deltakerperspektivet inntas når begge individer, i for eksempel en samtale eller i samspillet i ungjazz, møtes i noe de begge ønsker å samtale om eller spille over. Når begge deltakere møtes i diskursen, med fokus på saken selv, vil den hermeneutiske prosess drive diskursen frem mot forståelse. Dette betyr at all menneskelig vekst og visdom er resultatet av et dialektisk forhold til andre mennesker (Skjervheim 2001:142-143). Begge blir sett som subjekter, og deres intensjonalitet blir ivarettatt.

Dette deltakerperspektivet blir en sterk kontrast til tilskuerperspektivet som objektiverer den andre. Her er målet å forklare mennesket, som dermed blir et offer for diagnostisering. Når mennesket blir forsøkt forstått ut fra en teknokratisk tanke, vil mennesket bli vurdert i lys av forenklete kategorier. Menneskets totale livsverden og rettethet eller intensjonalitet kan da komme til å bli avgrenset.

Skjervheim skiller derfor mellom å overtale og overbevise (Skjervheim 2001:223-229). Når vi overtaler, vil den andre kunne bli et offer for manipulasjon. Fokus vil da være mitt saksforhold, der jeg gjennom retorikk eller andre virkemidler forsøker å få den andre til å dele mitt syn. Det oppstår da en to-leddet relasjon, et subjekt – objekt forhold. Her vil det avsender kommuniserer mottas av en mottaker som et faktum uten at saksforholdet interesserer (Skjervheim 2001:72). Denne tilstanden innbyr og engasjerer ikke til dialog. Avsender er nå tingliggjort og fremstår som et objekt i mottakers verden. Dette korresponderer med Skjervheims tilskuerperspektiv. Når noe derimot overbeviser, vil det være et subjekt til subjekt forhold. Begge parter møtes da i saken, der det er dialogen som fører frem til forståelse og overbevisning. Vi har med andre ord en deltakende og treleddet relasjon, slik man har i ungjazz. Dette er ikke nødvendigvis noe nytt.

Under innspillingen av "Kind of blue" 1959 (Miles Davis), ble musikerne forvirret da verken noter eller akkorder ble utdelt, slik det alltid pleide. Den første låten, "So what", er improvisasjon med utgangspunkt i en *felles sak*: en dorisk klangverden i 16 takter D, 8 takter Eb og 8 takter D. Innspillingens spenning og søken unnfanger en tidløs koloritt. Møtet var dermed et overskridende møte der man som lytter nærmest fornemmer både fortid, samtid og fremtid i musikernes inspirerende søken.

Frie eller ufrie?

En pragmatisk tilnærming til pedagogikk dreier seg nettopp om en understreking av det viktige erfarings- og handlingsaspektet ved menneskelig virksomhet. John Deweys erfaringsbegrep er knyttet tett opp til handling. Vi gjør erfaringer når vi interagerer med omgivelsene. Vi handler og blir handlet mot, eller som Dewey sier: *try and undergo*. Vi handler (*try*) i våre omgivelser, og deretter opplever konsekvensen av handlingen (*undergo*).

Vi gjør en erfaring når *trying and undergoing* settes i forbindelse med og påvirker hverandre, slik man kan medtenke konsekvensen av handlingen idet vi handler. Handling må altså stå i kontinuerlig relasjon til refleksjon (Dewey 1968).

Som en del av Deweys erfaringsbegrep ligger forestillingen om at individet og de sosiale omgivelsene fungerer i forlengelsen av hverandre. Det høres ut som en lykkelig dialektikk. Med bakgrunn som leder for avdelingen for filosofi, psykologi og pedagogikk ved universitetet i Chicago, og i lys av hans forfatterskap, kan vi si at Dewey var pedagog. Som pedagog må man kunne anta at det han skriver må kunne relateres til pedagogisk virksomhet. Pedagogisk virksomhet i den amerikanske curriculum tradisjonen var underlagt et statlig domene og sterke styringskriterier. I følge Hopmann fokuserer curriculum tradisjonen på produktet (Hopmann 2003:106). Dette er et praktisk syn på kunnskap som vektlegger ”public needs” (Westbury 2002:52ff), et slikt fokus på nyttig kunnskap finner man igjen i curriculum tradisjonen (Reid 2002:21). Motivet for den frie handlingen er da å oppnå eller oppfylle statlige kriterier. Eksisterer det da noen virkelig frihet? Gir Dewey subjektene samme jevnbyrdighet som f.eks. Skjervheim? Neppe. Den tidlige Dewey uttrykker det blant annet slik:

”Erfaringen består hovedsakelig av det aktive forhold som eksisterer mellom menneske og dets naturlige og sosiale omgivelser [...] Menneskene må gjøre noe med tingene når de ønsker å finne ut noe; de må forandre forholdene. Det er lærdommen vi får av laboratoriemetoden, og den lærdom all pedagogikk må tilegne seg. Laboratoriet er en oppdagelse av betingelsen for at arbeid kan bli intellektuelt fruktbart og ikke bare sett produktivt” (Dewey 1968:274-275).

Dette legger grunnlaget for Dewey som biologisk orientert instrumentalist. Senere i hans forfatterskap blir fokuset rettet mer mot erfaringen som sosialt fenomen knyttet til kommunikativ handling eller dialog om felles sak. Man kan uansett diskutere graden av frihet når premissene for den *felles sak* er en overordnet myndighets domene.

Både Dale og Løvlie henter inspirasjon fra Dewey. Å fremme innsikt og forståelse av den felles sak, er for Erling Lars Dale ikke bare en norm, men også et kriterium for den pedagogiske prosess:

”Vi kan si at med pedagogisk praksis forstås en situasjon der lærer – subjekt får elev – subjektet til å forstå noe det før ikke forstod, en situasjon der de i fellesskap går til saken slik at den trer frem, en situasjon der de konsentrerer seg om noe felles som gjennom praksis blir sett.

Pedagogiske praksis er derfor ikke middel, men medium. Pedagogisk praksis inneholder målet og middelet. Målet og middelet skilles ikke ad, men inngår i en enhet der prosessen er det avgjørende.

Pedagogisk praksis leder, i motsetning til pedagogisk teknikk, elevene til å se sin egen forståelseshorisont. Den fører eleven til stadig større oversyn, forståelse.

Pedagogikkens etiske absolutte form er med dette gitt, det er å la saken tre frem for elevene. Denne er selvbegrunnende, den tilhører praksis – sfæren.

Det er ut fra denne normen en kan vurdere hvorvidt praksis i pedagogikken er sann eller falsk. En vurderer ikke om den pedagogiske praksis er effektiv, produktiv men om den utføres, er i overensstemmelse med normen om å bringe frem innsikt og forståelse av tredjeleddet [d.e. den felles sak].

Dette er dialektikk”, Dale 1973:122-3 (Dale i Befring m.fl:1973:125)

I pedagogisk periferi fra 1973 ser det ut til at Løvlie applauderer Dales tanke: *”Tvertom, akkurat som Dewey gjør han den pedagogiske prosess til mønster for den politiske [...] det gjør han rett i”* (Ibid:125). Men den felles sak som Dale skisserer kan neppe karakteriseres som noe annet enn statlige kriterier når normen om å bringe frem innsikt og forståelse henter sitt grunnlag i læreplaner, nasjonale prøver eller en lærerutdanning som er stappfull av *denne felles sak*. Det eksisterer ingen *felles sak* der en utdannet pedagog får *”elev-subjektet til å forstå noe det ikke har forstått før”*. I hvert fall ikke når det brukes setninger som *”la saken tre frem for elevene”*. Det handler først og fremst om at noe representativ skal forstås.

Pedagogisk virksomhet dreier seg da om å konstruere kontekster, slik at det representative på finurlige måter kan oppnåes. Man kan vanskelig kalle dette en dialektikk når det dialektiske resultat allerede på forhånd er gitt. Dialektikk omhandler en transcendental tredje dimensjon som følge av et møte mellom to størrelser, slik det fremkommer av ungjazz. Den felles sak kan være at begge parter har et ønske om en ny tredje forståelse.

En slik forståelse av dialektikk, som Dale gir i ovennevnte utdrag, kan være en god argumentasjon for pedagogikk som politisk-teknokratisk utdanningsvitenskap. Dersom ikke

normen som ligger bak å frembringe en slik forståelse av dialektikk handler om effektivitet. Hva er så da poenget? I det den *felles sak* er læreplanens, OECD - PISA eller nasjonale prøvers presise målformuleringer kan like gjerne all pedagogisk virksomhet rette seg mot tilskuerens aktivitetsnivå.

I forbindelse med lanseringen av ”Vurdering og læring i en elevaktiv skole” (2006), uttaler Dale at: *”[...] elevene må ta større ansvar for læringsprosessene, noe som skal bidra til læringsevne gjennom hele livet [...] eksamen er en sorteringskunnskap for elevutvelgelse. Vi kan både ha eksamen og godt læringsmiljø. Argumentasjonen er at formålet med vurdering må være å integrere prøve- og testresultater for og i elevens læring”.*

(www.universitetsforlaget.no/article.jhtml?articleID=26498).

Det har altså skjedd en endring siden 1973. Det elevaktive subjektet skal nå *”ta større ansvar”* i å motivere seg selv til statlige måloppnåelse. Problemet er at et slikt bilde av virkeligheten ville umuliggjøre en friksjonsfri tilpasning til de eksisterende forhold. En slik sannhet er kanskje til og med farlig, for det finnes ikke noen forutbestemt harmoni mellom sannhetens krav og menneskehetens vei. Staten og sannheten stiller forskjellige krav. Derfor må den sannhetssøkende bryte med den. Samtiden har allerede tatt på seg modernitetens oppsamlede skyld og gitt syndsforlatelse til nettopp de utblikk som modernitetens speidertropper hadde skremt seg selv med. Man trenger ikke å sende en fersk speidertropp ut i et villnis uten kart og kompass med en bestemt destinasjon for øye. En administrasjonen av det radikale mangfoldet stiller vel så høye krav til alle individer som organiseringen av en ideell og allmenn enhet.

Skiller man en ”sann” verden fra en skinnverden, vil mennesket være delt i to, og i strid med seg selv. Allerede som tankemulighet frister ideen om en ”sann” verden til distraksjon, eller til desertering fra den håndgripelige sansbare virkelighet som f. eks. Nietzsche mener er den eneste vi kan regne med (Nietzsche 1970:20, 31-32). Om man antar eksistensen av en ”sann” verden som stedet for alle verdier og en ”skinn” verden som et slør over det sanne, vil den håndgripelige, sansbare virkelighet miste sin karakter av skinn og uvirkelighet straks forestillingen om den Andre, sanne verden er borte. Å akseptere det som tidligere ble oppfattet som skinnets verden som den eneste, betyr derfor ikke for Nietzsche at han nøyer seg med det nest beste, men tvert imot at nye verdier kan skapes og bekreftes ved at man knytter den til en annen sfære.

I villskap og orden

I Nietzsches første bok *”Tragediens fødsel av musikkens ånd”* (1993) formulerer han sin forståelse av mennesket og kunsten i spennet mellom Dionysos som rus og villskap, og Apollon som det formgivende, det ordnede (Nietzsche 1993:37-39). Ser man boken under ett kan man hevde det er en kritikk av den moderne teoretiske kultur og naturvitenskapens ønske om å gi en uttømmende forklaring av verden og den menneskelige tilværelse. Det foruroligende ved denne kulturen er at villskapen fortrenses og at det ordnede derved i sin ensidighet reduseres til en karikatur av seg selv (Nietzsche 1970, Berg Eriksen 1975, 1989). De ordnede krefter som har sin temmende og klargjørende funksjon i forhold til villskapen virker lukkende, tilstivnende, fremmedgjørende, når de dyrkes løsrevet fra denne villskapen.

Disse tankene kan oppleves som påtvunget, men de gir et overført perspektiv på at læringsmål eller kompetansemål er sentrale for den felles meningshorisont mellom student/student og lærer/student, slik virksomhetens handlingsrom defineres i fellesskap. I motsetning til dette står en teknokratisk målstyringsideologi der den menneskelige livsverdens visjoner og mål står til spørsmål om styringsvitenskap for en maktelite

I utgangspunktet kan man si at Nietzsche knytter sine tanker om villskap og det ordnede til en betraktning av kunsten (Tragedien), men det er besnærende å se den i lys av pedagogikken. Dobbeltheten og samspillet gjør seg gjeldende i all kunst - og for den saks skyld i all skapende virksomhet. Selve kilden, vitaliteten, livskraften som gjennomsyrrer alt, tilskrives villskapen, mens det ordnede er bevissthetsskapende og gir derfor mulighet til distanse og oversikt - som grunnlag for individuelt ansvar over liv og virke. Det dionysiske er den fornyende kilden som ustanselig bruser over og dermed underminerer alle forståelsesformer som truer med å etablere seg som definitive. Den *”[...] forener destruksjonstrang og konstruksjonslyst, rusen og drømmen”* (Berg Eriksen 1994:480), og gir dermed energi til vårt liv i utfoldelse.

Det ordnede sørger på sin side for at den villskapens rus og oppslukthet ikke blir permanent, slik at individet selv kan se hva det har skapt og dertil fortsette å skape. Individets tilstedeværelse i verden forutsetter en apollinsk evne til å konfrontere, stille seg overfor, evnen til fastholde en forestilling, til forståelse og objektivisering (Nietzsche 1993:142).

Miles Davis uttaler at dyktige jazzmusikere kan sammenlignes med lekende barn. Utførelsen foregår med en følsomhet eller visdom som det er vanskelig å forstå for den uinnvidde. Den kan persiperes, men er vanskelig å verbalisere. Gjennom det improviserte blir jazzmusikken mer åpen og spontan. Man søker fortløpende i nye retninger ut fra det som oppstår; deltakerne komponerer og utfører musikken til samme tid, og det vil aldri kunne finnes noen garanti for hvilken retning eller utvikling musikken vil ta. Den har ikke normative, lineære og forutbestemte utviklingsmål, men en prosess og virksomhet å forholde seg til.

Møtet mellom villskap - og det orden er derfor et konstruktivt møte i fenomenet ungjazz. At improvisasjonen vanligvis ikke fører til kaos kan i følge Miles Davis knyttes til en forestilling om en estetikk som er sensitiv til det som bare skjer, men som samtidig predestinerer fremtidige valg og løsninger. En estetikk som gir musikken koherens kan man kalle en estetikk som gir mening. Siden utøveren av ungjazz ikke på forhånd kan forutsi utførelsens retning, må han kunne tolke mening inn i det som allerede har skjedd, for så å nærme seg en forestilling om hva som kommer til å skje videre. Med andre ord: det er handlingen som virkeliggjør den på forhånd uferdige hensikten.

I møte med nye impulser vil det som har vært kunne forfalle til generaliseringer og reduksjonistiske abstraksjoner. Uten innflytelse av villskap beslaglegger en all erkjennelse. Individet møter dermed ikke verden, men bare sine egne formålstjenlige abstrakte erkjennelsesmodeller (Berg Eriksen 1975). En slik tanke innebærer at forholdet mellom villskap og det ordnede er brutt. Individet er overlatt til seg selv. Da er det ikke lenger lyttende og deltakende, men døvt handlende i kraft av sin målrettede, vilkårlige tenking. Disse tankene finner man igjen i boken "Oplysningens dialektikk" (1994) av Adorno og Horkheimer:

"Menneskene betaler for forøgelsen af deres magt med fremmedgørelsen for det, de udøver magt over. Oplysningen forholder seg til tingene som diktatoren til menneskene. Han kender dem for så vidt, som han kan manipulere med dem. Derigennem bliver deres I-sig-selv til et For-ham. I forvandlingen afslører tingenes væsen sig altid som stadig det samme, som herredømmets subtrat. Denne identitet konstituerer naturens enhed" (Adorno og Horkheimer 1994:42)

Litt senere i boken fortsetter de med:

”Menneskene fik skænket deres selv som noget, de var hver enkelts eget, forskelligt fra alle andres, for at det med desto større sikkerhed kunne blive det samme som alle andres. Men da det aldrig gik helt op, sympatiserede oplysning også ud over den liberalistiske periode altid med den sociale tvang. Det manipulerede kollektivs enhed består i negationen af enhver enkelt, det er et hån mod den form for samfund, der ville være i stand til at gøre ham til en enkelt” (Ibid:47)

Også Marcuse skriver i sin bok ”Estetiske dimensjoner”: “[...] Subjektiviteten ble et lite stykke objektivitet. Også i sin opprørske form ble den overgitt til den kollektive bevissthet” (Marcuse 1980:17). Slike reduksjonistiske forestillinger omkring bevisstheten setter den individuelle bevissthetens konkrete innhold i parentes og springer dermed over de subjektive kreftenes betydning. Subjektiviteten strever da etter å bryte ut av sin innvendighet, ut i den materielle og intellektuelle kulturen.

Mens begrepene forhåpentligvis skaper en harmoni mellom det allmenne og håndfaste, kan kunsten synliggjøre spenningen mellom det individuelle, det ikke identiske, og den allmenne helheten. Dersom man utvikler den prosessuelle og formative lærings- og undervisningssituasjonen (transparenthet og kunnskapsdeling), kan også samtidens læringsprosesser tydeligere synliggjøre spenningen mellom det individuelle, det ikke identiske, og den allmenne helheten, slik det gjøres i ungjazz. Kunnskapsdeling vil være svært sentralt. Gjennom kunnskapsdeling vil læringen være transparent (gjennomsiktig). Forkortes tidsperspektivet til en utførelse som man gjør i ungjazz, vil gjennomsiktigheten være stor, fordi det er en direkte interaksjon der man umiddelbart vurderer og responderer på hverandres ideer og arbeider.

Skaper melodier

I en deltakende diskurs vil engasjementet være det som driver samtalen eller det improvisatoriske samspillet fremover mot en felles forståelse. Vi får da en treleddet relasjon, mellom den Andre, meg selv, og det saksforhold vi deler. Ego og alter er sammen om noe, hvilket betyr at de er medsubjekter i forhold til felles saksforhold (Skjervheim 2001:72). En

engasjert hermeneutisk prosess blir selve drivkraften i diskursen, der det argumentativt overbevisende blir dialogens norm. En toleddet relasjon får vi når det ego (avsender) sier, mottas av alter (mottaker), som faktum i egos verden. Denne tilstanden innbyr og engasjerer ikke til dialog, og ego kan objektiveres av alter.

En tredje holdning det er mulig å innta, er når ego ikke lar seg engasjere i det alter er opptatt av, men i stedet fokuserer på uvesentlige ting ved alter. Den andre (alter) er nå tingliggjort, og fremstår som et fysisk objekt i egos (avsenders) verden. Vi kan si at alle de tre skisserte holdningene eller perspektivene, enten om det gjelder i hverdagslivet eller i en pedagogisk kontekst, vil utfordre våre mellommenneskelige relasjoner. Den menneskelige tilværelse og tvetydigheten, det at mennesket ikke er epistemologiske figurer, men et skapende sosialt subjekt, bør være det pedagogikken skal kunne evne å si noe om og pedagogen ivareta.

Likeså må den gi hjelp til å forstå hva det er som kan ødelegge den primære relasjonen. En slik teoretisering vil ha sitt utgangspunkt i den erfarte praksis, der observasjonen induseres til teorien. En slik pedagogisk vitenskap må derfor innta et innenfor - praksis perspektiv, som deltaker. Og dette er jo nettopp Skjervheims anliggende i hans hermeneutiske tenking, der han poengterer at det bare er som deltakere i praksis vi kan komme frem til forståelse.

Den toleddete relasjonen korresponderer derfor med et tilskuerperspektiv. Det er dette perspektivet som kommet til uttrykk i en teknokratisk tradisjon. Den treleddete relasjonen legger vekt på et felles saksforhold, der de impliserte i relasjonen viser engasjement for saksforholdet. Vi har da et deltakerperspektiv, og den andres subjektivitet blir ivaretatt. For å opprettholde muligheten til å forstå den andre forutsettes det at relasjonen er treleddet. Skjervheims hermeneutiske tenking, slik den kommer til uttrykk i deltakerperspektivet er et avgjørende element i hans menneskesyn.

En kan ikke uten videre hevde at Skjervheim utviklet et eksplisitt bestemt menneskesyn. Men vi kan si at det både eksplisitt og implisitt i hans forfatterskap signaliseres en holdning som reflekterer et menneskesyn. Videre er det ikke bare hans filosofi som i denne sammenhengen er interessant. Også hans livsinnstilling, slik den kommer til uttrykk ved hans grunnleggende respekt for den andre, vil kunne gi et bidrag til å forstå hvilket menneskesyn vi finner i ungjazz.

Det er tre forhold som vil være vårt utgangspunkt for å forstå dette:

1. For Skjervheim er mennesket først og fremst et fornuftsvesen. Det betyr at hans antropologi bærer i seg en arv fra Kant.
2. Vi trenger derfor kategorier som tar høyde for at mennesket har en rasjonell sjel, som gjennom språket er i stand til å stille et "hvorfor" til tilværelsen (Skjervheim 2001:141-143).
3. Dernest må det fastholdes at mennesket er og blir et sosialt og etisk vesen.

Skjervheim kan sies å ha et fenomenologisk og holistisk syn på mennesket, og går i rette med *"at mennesket i sitt vesen er dualistisk"* (Skjervheim 2001:37). Det er forholdet mellom sjel og kropp som her er av spesiell interesse. Han trekker frem gnostikerne som representanter for den mest ekstreme formen for dualisme, og hevder: *"[de] oppfatta kroppen og det timelige tilvære som ånda sitt fengsel, som det fylgjeleg gjaldt å finna vegen ut av"* (Skjervheim 2001:137).

Der nysgjerrighetens krav – evner til erkjennelse

Rousseau var lidenskapelig opptatt av frihet og rettferdighet. Hans kjente motto – "tilbake til naturen" – var en oppfordring til å gjenfinne et vesen, en kjerne som var tapt underveis i utviklingen av sivilisasjonen. Ser man livshistorien hans under ett kan det se ut til at poenget ikke bare var nærheten til naturen, men også at han var i selskap med den eneste personen han aldri kjedet seg sammen med - nemlig seg selv (Berg Eriksen m.fl.1985).

Rousseau forsvarer, i likhet med Skjervheim og ungjazz, ikke en dyrisk uvitenhet, men vil slå et slag for en ny beskjedenhet i forholdet mellom nysgjerrighetens krav og de evner til erkjennelse som vi faktisk har. Utgangspunktet for Rousseaus fremstillingen av sivilisasjonsprosessen er en degenerasjonstese. En gang var menneskene dydige og tillitsfullt uskyldige, men kunnskapens tre forløste et syndefall. *"De medfødte muligheter til det gode som ligger i alle mennesker er misbrukt, feilutviklet. Og det er samfunnets og fornuftens skyld"* (Ibid:440). Dersom man ser produktet i ungjazz som et kunnskapens tre vil utøverne være dens eksistensielle røtter. Det er derfor ikke kunnskapens tre som er problemet, men hva slags næring man tilfører.

Rousseau ønsket antakelig at det ikke fantes ulikheter i den opprinnelige naturtilstand, slik det gjør i samfunnet i dag. Han tenkte da på moralske eller politiske ulikheter som bare skyldes sivilisasjonsutviklingen og menneskelige konvensjoner. Kulturens eksesser har utsatt menneskene for flere påkjenninger enn medisinen har greidd å holde tritt med. Alle moderne lidelser er selvforskyldte og har sin årsak i at vi har forlatt naturens enkle, ensartede og enslige liv.

I naturtilstanden var forstandsbruken ennå bare en mulighet. De som tror at lykke og velvære ble negativt påvirket av den grunn, kan bare tenke på hvor mye fornuft og forstand som er aktivert i vår samtid. Medlidenheten er langt mer utviklet i naturtilstanden der den erstatter både lover, høflighet og dyder (Berg Eriksen 1994). Medlidenheten er en naturlig følelse og ikke noe abstrakt moralprinsipp. Det er en følelse og ikke en regel som får en til å avstå fra onde gjerninger. I dag lever derimot menneskene i sterkt differensierte samfunn som har lagt det enkle og ensartede liv bak seg. Dermed akkumuleres forskjeller. De naturlige ulikhetene betyr stadig mindre, de politiske ulikhetene betyr stadig mer. Den menneskelige fornuften har utviklet seg i takt med menneskeslektens degenerasjon.

Rousseaus konstruksjoner blir vilkårlige og urimelige fordi det selvsagt ikke finnes en naturtilstand, men mange, ikke bare en type primitive samfunn, men flere. Ja, det finnes faktisk også uendelig mange former for samfunn og levemåter på alle utviklingstrinn. Man kan hevde at den enkelte i naturtilstanden er god, eller at den enkelte i denne tilstanden ikke er ond. Men det er vanskelig å se for seg noen definisjon av godhet som ikke forutsetter samhandling og samliv. Spørsmålet er hvordan godheten skal realiseres. Den spontane og øyeblikkelige medlidenheten er en dårlig erstatning for veloverveid nestekjærlighet. En vesentlig del ved ungjazzen er å anerkjenne den Andre, og å innlemme ulike tradisjoner og preferanser gjennom både subjektiv og kollektiv tilstedeværelse.

Det Rousseau muligens vil, er en kultur og et samfunn som er mer i overensstemmelse med menneskets sanne natur, og det vil si, med menneskets opprinnelige følelses liv. Det er gjennom den rette oppdragelse mennesket skal finne den "sanne frihet", og denne frihet kan det bare finne i samfunn med andre. Selv Rousseau som gjør individets frihet til et slags høyeste prinsipp, kan altså konkludere med at samfunn og statsdannelse er en betingelse for individets frihet (Berg Eriksen m.fl. 2002).

Både Nietzsche (1970, 1993) og Foucault (1995, 1996) stritter imot en slik tanke og tegner et bilde av staten som et overfall, en voldsutøvelse på naturens kaotiske lover. De ønsker begge å demaskere ethvert sannhetsopphav. Utfordringen med samfunnet og fornuften er at de ødelegger enhver skaperevne, enhver ekte individualitet. Alle gjør det samme, alle strever etter den samme uekte og overfladiske lykke. Menneskene opptrer i flokker.

Det er egenkjærligheten som er menneskets ufrihet. Den oppstår som følge av at noen tar et domene og kaller det sitt. Da innskrenker man for det første andres frihet - men også sin egen. Slik innledes også statsdannelsen og opprettelsen av ulikheter i samfunnet gjennom en overordnet myndighets pedagogikk.

I avsnittene ovenfor settes fornuft og følelser opp mot hverandre som to motsetninger. I Spinozas filosofi er forståelsen brobygger mellom fornuft og følelser (Næss 2000). Hvordan løser Rousseau og ungjazz dette forholdet?

Mot denne tanken kreves nye ideer om pedagogikk. Rousseaus resept var enkel: I stedet for å tre endeløse mengder av kunnskap og moralregler nedover hodene på barna, måtte de få lov til å utvikle seg i frihet (jf "Emile" 1762). Man måtte gi dem utfordringer til å bruke seg selv, til å tenke og handle ut fra sin egen natur slik den opprinnelig er. Kan denne friheten realiseres sammen med andre?

I utførelsen av ungjazz blir samhandlingspakten et uttrykk for suverenitet. Individuelle stemmer, inspirert av samspillet utfordringer, bidrar til en opphøying av det individuelle samt det kollektive. Utførelsen er ikke bare fornuft eller følelser, men en forening ved at utførelsen gir forståelse eller mening. Utøverne er dermed ikke perifere tilskuere, ikke perifere legitime deltakere, men ekte legitime deltakere (jf Dysthe 2003, Wenger 1998, Lave & Wenger 1991). Ungjazzens kollektive vilje utvikler og fremmer reflekterte musikere som er i stand til å gjøre kritiske, individuelle vurderinger, og som er i stand til å orientere seg og navigere selvstendig i musikkverdenens enorme rom.

En slik tanke mener Rousseau er mulig dersom alle mennesker lever og tenker ut fra sin egen natur og i overensstemmelse med naturen. De er da legitime deltakere som gjør at det er mulig å opprette en pedagogikk på grunnlag av en kontrakt mellom alle deltakere. Og det er mulig uten at noe individ behøver gi avkall på sin frihet. Stikkordet er å handle ut fra sin egen natur.

"Å være fri er å adlyde lover som man har gitt seg selv". Denne frihets tanke finner man blant annet igjen hos Kant: *"Jeg handler i frihet når jeg adlyder den moralske lov jeg finner i min praktiske fornuft"* (Berg Eriksen m.fl. 1985:516). Når den enkelte lever, tenker og handler i overensstemmelse med naturen, utspringer den enkeltes vilje av en felles vilje, en overindividuell, kollektiv vilje.

Det er en slik vilje vi finner igjen i Kants kategoriske imperativ og også i Kants og senere Marx' ide om menneskeheten i den enkelte. Men her finnes det også en rekke motsetningsforhold.

Nietzsche uttrykker seg eksplisitt i motsetning til Kant når det gjelder den "sanne" verden. I følge Nietzsche er det å skille en "sann" verden fra skinnets verden nettopp et av ressentimentsmenneskets påfunn, et karakteristisk trekk ved den moralske interpretasjon av verden (Nietzsche 1970:31-32). Det kommer til syne når han i "Ecce Homo" (1970) skriver:

"Man har i den grad fratatt realiteten dens verdi, dens mening, dens sannferdighet, at man oppdiktet en ideal verden [...] den sanne verden og den skinnbarlige verden [...] løgnen om idealet har til nå vært realitetens forbannelse, menneskeheten selv har derved blitt forløyet og falsk ned til sine dypeste instinkter (Ibid:20).

Marx deler Kierkegaards og ikke minst Hegels idé om at subjektet ikke er en uforanderlig substans men noe som stadig er i endring, og blir til i den historiske prosess. I motsetning til Hegel drives ikke historien fremover av motsetninger mellom ideer, men av motsetninger i den virkelige verden. Hos Marx er individet forstått som et sosialt vesen, og følgelig underordnet det kollektive. Det er menneskeheten som er den overordnede kollektive instans. Realiseringen av den kollektive idé menneskeheten forutsetter at alle har de samme reelle eksistensbetingelser (Berg Eriksen m. fl. 1985).

I motsetning til Skjervheim er det for Marx ikke bevisstheten som bestemmer menneskets væren, men den samfunnsmessige væren som bestemmer deres bevissthet. Det er vårt arbeid som bestemmer hva vi tenker og føler, ikke omvendt. Det er arbeidet som bestemmer hvem vi er og hvor vi kommer fra, og som gir oss våre eksistensbetingelser. Det er altså ikke våre erkjennelsesevner, våre sanser og vår forstand som først og fremst bringer oss i kontakt med naturen. Disse gjør naturen til et objekt utenfor oss, og oss selv til et subjekt utenfor naturen

(jf Descartes dualisme, Ibid:371-372). Våre sanser og forstand er ganske visst med i arbeidsprosessene som nødvendige hjelpemidler: I utøvelsen av ungjazz må man hele tiden forholde seg til de Andre i samspillet i utviklingen av et felles produkt, - en felles komposisjon. Sosialiseringen er med andre ord en uavlatelig prosess, hvor individet står i et dynamisk forhold til omgivelsene (Berger & Luckmann 1966)

Man kan dermed si at arbeidet utvider den menneskelige virkelighet. Arbeidet får dermed tilsvarende status som fornuften hos Hegel: Hos det fornuftige individ rager det kollektive over det individuelle (Ibid:583). Tilsvarende hos Spinoza: i den høyeste form for erkjennelse stemmer alle overens (Ibid:386).

I Marx tankegang som, Berger & Luckmann (1966) er inspirert av, finner vi lovene i den politisk - økonomiske organiseringen av arbeidslivet og dets teknologi. Dette er en materialistisk basis i den historiske prosess. Materialisme hos Marx er en temmelig dynamisk posisjon. Materialismen er betegnelsen på de historiske drivkrefter, altså arbeid på det til enhver tid aktuelle teknologiske nivå og dets politisk – økonomiske organisering (Ibid:617). Det er teknologien som utløser revolusjonære brudd med foreldede samfunnsformer. Troen på fremskrittet blir derfor stor.

Artefakter

Man kan godt si at teknologien bidrar til nye tenke- og handlemåter, eller fremskritt i ungjazz. Men det geniale er at man ved bruken av ny teknolog gjør den til redskap for en vilje som kan gjøre rede for seg både moralsk og politisk i klassisk Aristotelisk forstand. Både fortidens verdier og fremtidens teknologi forenes.

I ungjazz utvikler man og bruker teknologiske redskaper som kommunikasjonsteknologi. Disse redskapene har fått betegnelsen ”artefakt” fra den kulturhistoriske skolen med Vygotskij, Laura og Leont`ev, fordi denne redskapen kan mediere eller formidle læring på ulike måter (Dysthe 2003). Artefakter er sentrale fordi de utgjør en viktig del av vår kultur, og fordi de forandrer vår relasjon til omverden. Når teknikker for mediering utvikles, endres også

menneskers kunnskaper og deres kunnskapsbehov (Seljö 2002, Dysthe 2003). Kunnskap og innsikt bygges inn i artefakter. De kan derfor ses på som hjelpemidler i utførelsen av ungjazz.

Den kunnskapsteoretiske forutsetningen for spredning og inntak av ny kunnskap i ungjazz, forutsetter en dialektikk der den treleddete relasjonen anerkjennes. Det eksisterer således ingen direkte overføring eller eksport av kunnskap fra det ene individ til det andre. Den tyske sosiologen Niklas Luhmann har pekt på flere sentrale svakheter ved troen på en direkte overføring eller eksport av kunnskap. En av disse er at det ikke er identitet mellom det som sendes og det som mottas. Luhmann tar avstand fra forestillingen om at kommunikasjon overfører kunnskap fra en avsender til en mottaker.

Årsaken til denne avvisningen ligger i Luhmanns forståelse av at *psykiske systemer* verken kan avgi eller motta budskap. I følge Götke betegnes *psykiske systemer* hos Luhmann som et system som har bevisstheten som utgangspunkt (Götke 1997). Dermed kan en si at *systemene* selv produserer sine tanker og forestillinger. I Luhmanns perspektiv vil læringsprosesser innebære at de impliserte, gjennom deltakelse i kommunikasjonen, gis mulighet til å produsere tanker og forestillinger, og at det som følge av deltakelse oppstår et personlig produkt hos den enkelte. Dette er en understreking av Luhmanns læringsteoretiske posisjon: Vi kan ikke lære noe av andre, men vi kan lære noe ved å delta i kommunikasjon med andre.

I læringsprosesser der man tar i bruk medier bør man vurdere de enkelte mediers egenskaper i forhold til læring og forståelsesavlesning (Qvortrup 2001). Skal et medium bidra som møtested for kunnskap, innsikt og kreativ utvikling, må aktørene bemyndiges gjennom handling i kommunikasjonen og de interaktive prosesser, slik at de kan være med på å utvikle og fornye læringsprosessen (Säljö 2001). ”[...] det er nettopp i interaksjonen mellom mennesker at kunnskaper og ferdigheter får liv (Ibid s.256). ”*I cannot manage without another, I cannot become my self without another; I must find my self in another by finding another in my self in mutual reflection an mutual acceptance*” (Bakhtin 1984:287).

Integrert forståelse

Marx mener at nøkkelen til sosiale hendelser ligger i kroppens og begjærets ytringer, dvs. i den materielle historie. Platon derimot skiller mellom kropp og sjel, mellom materielt liv og tenking og legger mer vekt på fornuftens enn på begjærets stemme (Berg Eriksen m. fl. 1985).

Platons og Marx teorier er motsatte, men de er også like. Begge forutsetter et skille mellom åndshistorien og den materielle historie, selv om de er uenige om hva som er årsak og virkning, hva som er primært og sekundært. Med fare for å forenkle begge standpunkter kunne vi si at Marx ideologikritikk bare er Platons idealisme snudd på hodet. Så lenge man gjør et skille mellom kropp og sjel, skaper man vanskeligheter for en integrert betraktning av kultur og samfunn, åndsliv og materielt liv.

Vi vet for mye om kroppen til å kunne kalle den et hylster, og vi vet for mye om sjelen til å kunne tro at den er falt ned i stoffet med et stjerneskudd. Slik er det også gått med forestillingene om åndsliv og materielt liv. Selv de som fremdeles bruker ordene, vet nå så mye om forbindelser, betingelser, overganger og kontrapunkter mellom de to planer at det er umulig å snakke om, eller studere det ene uten hensyn til det andre.

Kroppen er en del av materieforløpet. Den gjøres virksom eller uvirksom ved enten å gjøre noe eller avstå fra å gjøre noe. I begge tilfeller har den en innvirkning på sine omgivelser.

”I begge tilfeller endrer vi verdens gang, inngår som en ”faktor” i forløpet, men i det første tilfellet med, i det andre uten en hensikt, og bare vår hensiktsbestemte forandring av omverden kaller vi vår handling” (Østerberg 1980:14). I den umiddelbare handlingen skapes hensikten under handlingsforløpet. Til samme tid er det handlingen som virkeliggjør den på forhånd uferdige hensikten. *”Når det gjelder den umiddelbare handling, må vi isteden si at planen endrer seg, ja, først tar form under utførelsen, slik at først handlingen viser hva hensikten var” (Ibid:15).* Man kan derfor si at det er refleksjonen i ettertid av forløpet som viser oss en handlings hensikt, og at vi gjennom forståelse av Andres handlinger skjønner refleksjonen og den reflekterte handling.

Mens handlingen er samtid, er hensikten fortid. Et handlingsforløp, et menneskeliv, er derfor i sitt vesen flertydig, fordi dets hensikt bestemmes av det Mulige selv, Tiden. *”Musiken har*

nemlig et Moment av Tid i seg, men forløber dog ikke i Tiden uden i uegentlig Forstand. Det historiske i Tiden kan den ikke udtrykke” (Kierkegaard 1894:46-47). Den sanselige genialitet, som Kierkegaard omtaler, kan utmerket brukes om den fundamentale menneskelige evne til å omsette innsikt i livet og til å bruke erfaringen som plattform for nye forestillinger.

Som mennesker bidrar vi til å orkestrere historien ved å elaborere i lys av tradisjonen, og overskride dens begrensninger (Said 1992). Overskridelsen behøver ikke ha karakter av et egentlig brudd, men kan også ha karakter av en intensivering av tradisjonen. Det menneskelige prosjekts vilje til viten, er en vilje til å gripe det menneskelige i flukten, begripe dets flertydighet, og forgripe dets mulighet.

Kroppen min

Når felleskunnskap, fellesprosjekter og felles holdepunkter dekonstrueres, kan man i det minste være sikker på at kroppen er noe felles menneskelig. Kroppslig erfaring, handling og bevegelse står sentralt når man skal utøve ungjazz, men også i all annen interaksjon i pedagogiske læringsprosesser. I boken ”Det musiske mennesket” (1989) formulerer Bjørkvold en skarp kritikk til skolens og kulturens logikk, disiplin og planmessighet, ved å tegne et bilde av barndommens kroppslige, lekende, musiske og helhetlige tilværelse

Med bakgrunn i Husserl og Heidegger tar kroppsfilosofen Merleau-Ponty utgangspunkt i kroppen som inkarnert bevissthet; vi kan bare ha en verden, være i verden, fordi vi er kropp. Kroppen er altså ikke noe man har, men noe man er. Kroppen er et sansende, tenkende, handlende, føleende og talende fenomen, som har evne og makt til å overskride seg selv som fysiologisk fenomen. Kroppen er både subjekt og objekt samtidig: Den kan både være seende og synlig, hørende og hørlig, og den kan være berørende og berørt (Merleau-Ponty 1994).

Noe av det interessante er at kroppen og dens omverden utgjør en indre relasjon eller struktur, og at de henviser gjensidig til hverandre (jf Bhaskar, Luhmann, Løgstrup). Her finner man betydningen av Heideggers begrep om ”å-være-i-verden”, som Merleau-Ponty gjengir som ”å være til i verden”. I likhet med Merleau-Pontys eksempel med organisten som uforklarlig tilpasser seg et nytt orgel, kan man uttrykke noe lignende med et eksempel fra ungjazz.

Dersom man i ungjazz skal spille med noen man ikke er kjent med, innbyr læringskonteksten til en fortrolighet og innlemmelse av utøverens egenart på en slik måte at det ikke kan forklares ved mekanisk innlæring eller bare omstilling. Utøvere ”installer seg ” i samspillet, oppretter en eksistensiell, intensjonell relasjon til sine medspillere. Erfaring er dermed ikke en erfaring av objekter slik Kant vil kunne hevde, men like gjerne strukturer mellom årsak og det empirisk observerbare, slik Bhaskar forfekter i sin kritisk realisme.

Fra et kroppsfenomenologisk synspunkt vil kroppen gjennom bevegelse ha sin egen rasjonalitet og intensjonalitet. Bevissthet dreier seg ikke her om å tenke, men om å kunne her og nå: *”Motorikken er således ikke bevissthetens tjenestepige, der transporterer kroppen til det sted i rummet, som vi først har forestilet os”* (Merleau-Ponty 1994:92). Å være i verden her og nå er en kroppslig vane, som verken er et resultat av analytisk intellektuell kunnskap eller automatiske reaksjoner på stimuli: *”Det dreier seg om en viden, som ligger i henderne og som kun melder seg ved en kroppslig indsats”* (ibid:99).

For pedagogen kan en slik kroppsfenomenologisk tilnærming gi innsikt i hvordan kunnskap ”sitter i kroppen”, om umiddelbar og kroppslig tilstedeværelse i musikalske og pedagogiske situasjoner, om kroppens rolle i musikalske og pedagogiske prosesser, om konstituering av mening i handling, om forholdet mellom analytisk og kroppslig rasjonalitet i musikken, om eksistensielle møter mellom individ og musikk, eller individ og individ som kan føre til sterke kroppslige opplevelser.

Ut fra et sosiokulturelt eller sosialkonstruktivistisk perspektiv vil mennesket være uløselig knyttet til de sosiale og kulturelle sammenhenger det inngår i (jf Vygotsky). En tilnærming til kroppen som et sosialt fenomen handler i ulike varianter om hvordan det sosiale rommet kroppsliggjøres og integreres i individet. Det handler slik sett også om hvordan praksistradisjoner, gruppetilhørighet, sosiale makt- og dominansforhold skapes, vedlikeholdes og videreføres ved kroppslig tilstedeværelse. I den forbindelse bruker man gjerne Bourdieus begrepsapparat når man skal avsløre subtile mekanismer som opererer i en praksis.

Bourdieu's habitusbegrep betegner et sosialt og historisk menneske. Dette mennesket er ikke avhengig av regler eller bevisst refleksjon for å handle. Habitus viser seg form av en praktisk kunnskap eller sans, som gjør det mulig for oss å bare ”vite” hvordan vi skal oppføre oss i visse situasjoner. Dette kan vi gjøre fordi mennesket og de sosiale omgivelsene henger

sammen. Habitus er en naturlig og ureflektert måte å være i verden på fordi habitus samtidig er en del av og et produkt av den verden den beveger seg i (Bourdieu og Wacquant 1993:12, Bourdieu 1999:141). Habitus handler altså om hvordan verdi og normsystemer, kulturelle vaner og holdninger setter seg i mennesket i form av smak eller avsmak, og ubevisste være-, handle-, og uttrykksmåter. Kulturen viser seg i individets livsverden i form av hvordan man går, snakker, kler seg, hvilken utdanning man tar og hvilken musikk man verdsetter (Nielsen 1999:19). Bourdieu er svært opptatt av- og begrunner sitt synspunkt med empiri.

Det er bare det at Bourdieus sosiologi har noe av psykoanalysens svakhet: helhetsbilde er begrunnet med empiri. Bourdieu kan her lære noe av Kant. Helheten er bare en idé, den foreligger aldri for erfaringen som gjenstand. Her finner man også støtte i Bhaskar og hans kritisk realisme. At det er andre forskjeller på en Lada og en Ferrari enn den sosiale symbolverdi, vil man antagelig merke ved den enkleste forbikjøring.

Det er også andre forskjeller på språket og erfaringen enn den sosiale symbolverdi.

”Hvor sproget tenderer mod en objektivisering, så pæger erfaring henimod et subjekt”, skriver Kirsten Hastrup (1998:53), og peker derved på en sentral utfordring når man skal skrive om mennesket. Artikulasjonen av et menneskets handlende er utfordrende, uansett hva man bekjenner seg til.

Når vi artikulerer og skriver om menneskets handling, gjør vi den til noe annet enn det vi opplever den som i det daglige. Som alminnelige aktører i pedagogisk praksis erfarer vi verden som subjekter, i kraft av kroppen. Som både pedagoger og musikere har man erfart at handlingen, de kroppslige eksemplene og forbildene i mange tilfeller fungerer like godt som ord. Det er derfor svært vanskelig å språkliggjøre kroppen slik den ytrer seg i en pedagogiske eller musiske praksis. *”We know more than we can tell”*, sier Polyani (1967: 4). Det er et uttrykk for at handling taler mer enn ord. Det vil by på utfordringer å si at man kan fortelle mer enn man vet.

Livskraftig motstand

Platon og Kant, Bach og Wagner uttrykker sitt med et gitt ”språk” som utgangspunkt, et system av konvensjoner som ikke bare hemmer og begrenser uttrykksmulighetene, men som gir dem deres alfabet og noter. Det er også settet av konvensjoner som bestemmer mottakernes forventninger, deres sjokk, lettelse osv. Både avsender og mottaker, produsent og konsument starter med en felles forståelse. Den kan dreie seg om stil eller tidskoloritt, men omfatter i virkeligheten de mønstre som omgir fenomenene på alle plan i en gitt situasjon.

Hvilke forhold er det så mellom disse konvensjonene og begrepet om samtid og fortid? Det er særlig to fenomener som knytter samtidens og fortidens uttrykkskonvensjoner sammen, nemlig fenomenene brudd og gjentakelse. Men det ser ut som at enhver sosial livsform bare tillater et begrenset antall uttrykksformer.

Sosiologi og psykologi er forskjellige vitenskapelige disipliner fordi gjenstandene er forskjellige: den første undersøker samfunnet, og den andre studerer individet. Disse vitenskapene er selvsagt også beslektet fordi den ene gjenstanden ikke finnes uten den andre. Det er ikke umulig å vise at individ og samfunn forutsetter hverandre, at samfunnet er i individet som normbevissthet og atferdsvaner, slik individet er i samfunnet som aktør i prosesser som omfatter mange mennesker. Grensen mellom det individuelle og det kollektive, mellom det egne og fremmede, mellom originalitet og konvensjon, frihet og kausalitet går gjennom hvert enkelt menneske. Det vi kaller samfunnet lever bare i og gjennom individer, og deres kontinuerlige friksjoner som utgjør en livskraftig motstand.

”Der hvor det er makt, er det motstand”, skriver Foucault (Foucault 1995:106). Men hvilken motstand? Motstand uttrykker nødvendigvis ikke et alternativ utenfor makten, men er noe makten trenger for å fungere. På dette punktet er Hegel og Marx enig: Uten motstandere, uten dialektiske spenninger, uten konflikter og nederlag er ekte vekst vanskelig (Berg Eriksen m.fl. 1985). Slik er det også for pedagogikken. Pedagogikk kan derfor bare fungere dersom den fungerer dårlig. Det er slik den vitaliseres. I det man kun har troen på en overordnet statlig pedagogikk holdes den ytre motstanden ute, mens den indre motstanden ikke slipper ut. Foucault skriver *”[...] motstandsformene [...] skriver seg inn i maktrelasjonene som deres ureduserbare motpart”* (Foucault 1995:107). Pedagogikken vitaliseres dermed ikke, og blir sakte men sikkert gammelmodig. Den gamle opplever ikke samfunnsutviklingen slik den er

Ny for de Andre, men tenker og lever den innen gamle skjemaer. Hva da med pedagogikkens ytringer?

En hver ytrings unnfangelse og virkning er i høyeste grad avhengig av de historiske og sosiale omstendigheter. Omstendighetene ligger ikke bare utenfor ytringen eller er noe som kommer i tillegg til ytringen, men de finnes i ytringen som speiler og materialiserer omgivelsenes krav. Problemet oppstår når konvensjonene blir liggende ubevegelig som et lass. Da kan frihet bare oppnås gjennom brudd med tradisjonene, eller ved at man rømmer fra det hele. Lever derimot ytringene og konvensjonene side om side i et dynamisk forhold, vil de kunne føre til berikelse.

I ferdig fortid

Skjervheim nevner Rousseau som representant for et pelagiansk syn. Hos ham byttes den tradisjonelle arvesyndslæren ut med en forståelse av at mennesket er korrumpert av samfunnet. *"Når mennesket til vanlig ikke er godt, er det ikke på grunn av moralsk svikt, men på grunn av samfunnet og oppsedinga"* (Skjervheim 2001:138). Skjervheims analyse dreier seg altså om forholdet mellom etikken og pedagogikken. Spørsmålet er hvor etikkens egentlige problem skal lokaliseres? Er det tilstrekkelig å ta utgangspunkt i antropologi eller sosialfilosofi for å avdekke problemet? For Skjervheim blir imidlertid en antropologisk og en sosialfilosofisk forklaring av mennesket reduksjonistisk. Det kommer til uttrykk i et essay fra 1962, "Sosiologien som vitenskap: positiv eller kritisk disiplin?" Her skriver han:

"Menneskebiletet i den rådande sosiologien er "mennesket utan transcendens", det vil seia at mennesket vert forstått immanent ut fra samfunnet sjølv; og når dette vert teke opp i mennesket si eiga sjølvfortolkning og ikke lenger berre er ein teori om andre, vert menneske utlevert til å henta sine standarder frå den sosiale faktisiteten, til å underkasta seg den sosiale faktisiteten" (Skjervheim 2001:211).

Å forstå mennesket ut fra:

1. mennesket redusert til samfunn, eller
2. redusert til teknokrati,

vil komme til å legge vekten på de forhold som er kvantifiserbare og verifiserbare i pedagogisk forstand. Et slikt syn på mennesket får ikke frem individets opplevelser, drømmer og muligheter. Utsetter man ungjazz for den samme reduksjonistiske tanke vil det kun ligge igjen instrumenter og litt teknologi. Sentralt på scenen vil det stå et notestativ med et partitur. Når denne måten å fortolke mennesket på internaliseres i menneskets selvforståelse, vil menneskets transcendens bli undertrykt. Skjervheim går i mot en forståelse av mennesket som ikke er åpen for at mennesket har mulighet til å overskride sin situasjon. Han signaliserer en front mot å forstå mennesket i lys av ”*standarder frå den sosiale faktisiteten*”, noe som fører til objektivisering og en forenkling av mennesket og tilværelsen.

Når den andre blir forklart eller betraktet som en ting, noe som kan bearbeides på den samme tekniske måte som naturen selv, vil resultatet bli det Skjervheim kalte for ”*human engineering*” (Skjervheim 2000:122-124). Mennesket som person blir borte, og det leder til en statisk forståelse av den andre. Skjervheims menneskesyn bærer i seg et dynamisk forhold mellom natur og transcendens. Et menneske er med andre ord både natur og transcendens. Når mennesket blir kategorisert, er det et resultat av at den andres transcendens blir utelukket, og mennesket ender opp som en ting blant andre ting. En ting som på avstand kan beskues, kan ikke gjøres om. En stol er en stol, og er verken i stand til å forstå eller forandre på sin tinglige status. Et menneske er dermed ikke ferdiggjort, som om det var en ting, men har evne ikke bare til å forstå seg selv, men også til å overskride sin situasjon. Dette dreier seg om forholdet mellom ferdig fortid og skapende aktiv nåtid.

For å beskrive dette anvender Skjervheim begrepene faktum og faciens (Skjervheim 2001:105-108). Factum betyr ”ferdig fortid”, noe som ikke kan forandres, mens faciens handler om det som er ”avgjørende”, aktiv nåtid. Når mennesket reduseres til et factum, betyr dette at den andre reduseres til kun biologi, fysiologi, psykologi, pedagogikk etc. Dette er for Skjervheim en feilslutning, fordi den fulle og hele sannheten om mennesket ikke kommer til syne. Når den andre blir gjort til et factum, er individet ”sementert”, uten mulighet til utvikling og forandring. Skjervheim hevder at det ikke er nok å snakke om mennesket som bare et factum, det er også facient. Det er gjennom faciens, aktiv skapende nåtid, at den andre har frihet til å realisere seg selv. Det er her Skjervheims syn på menneskets fornuft, sosialitet og etikk kommer til uttrykk og reflekterer hans menneskesyn. Et menneskesyn han deler med ungjazz.

I Skjervheims beskrivelse av vår holdning til den andre, slik den kommer til uttrykk i den treleddete relasjonen, sees menneskets fornuft, sosialitet og etikk som en forutsetning for å opprettholde den andres subjektivitet. Spørsmålet er hvordan vi skal forholde oss slik at disse forhold blir ivaretatt slik han beskriver det i den treleddete relasjonen. Kan vi lære oss en teknikk eller metode for å forsikre oss om at den andres subjektivitet blir ivaretatt?

Utgjør en praxis

For Skjervheim er ikke etikk et spørsmål om innøvde teknikker eller ferdigheter, men om en grunnleggende måte å forholde seg til den andre på. Han skiller derfor mellom primær etikk og sekundær etikk, og det korresponderer med Aristoteles` begreper praxis og poiesis (Skjervheim 2001:146-151). Sekundæretikk og poiesis karakteriserer en formålsrasjonell handling, som har et mål utenfor seg selv. Dette er et instrumentalistisk perspektiv, der målet er å oppnå noe på forhånd bestemt.

Både komponisten og håndverkeren blir utøvere av poiesis når musikkverket eller huset tar form. Vi kan nå si at den som skaper er herre over det som skapes, noe som initierer et forhold der ”skaperen” har og tar kontroll over materialet, for deretter å forme og bearbeide materialet etter en bestemt plan. Primæretikk og praxis betegner en handling som ikke har et formål utenfor handlingen selv. Her dreier det seg om menneskets sosialitet, hvordan vi lever sammen og hvordan dette påvirker våre relasjoner. Aristoteles kaller det å leve ut i fra en rett målestokk å leve i dyd. Forholdet mellom praxis og poiesis eller primær etikk og sekundæretikk kommer til uttrykk når Skjervheim skriver:

”Det finst eit grunnleggjande område av menneskelege holdningar og handlingar der ikkje føremålsrasjonaliteten kan vera den rådande. Dette område av menneskeleg praxis ut frå rette målestokkar, er eit vilkår for eit verkeleg menneskeleg samfunn i det heile, det konstituerer den sosiale matrise som er grunnlaget som òg først gjer poiesis mogleg, som gjer det mogleg å skapa og produsera. Det er først mogleg i eit samfunn der ei viss elementær tillit mellom medlemene er til stades, og ei slik tillit er berre mogleg der eit visst minste mål av dygd er tilstades. Fell det bort, får ein i det

ekstreme tilfelle alle sin kamp mot alle, det vil seie moralsk, sosialt og politisk kaos”
(Skjervheim 2001:148).

Vi kan si at Skjervheim i likhet med ungjazz forutsetter en grunninnstilling til den andre, hvor det er primæretikken i praxis som må styre poiesis og sekundæretikken. Det etiske nivået i livet, de mellommenneskelige relasjonene, avhenger av hvordan mennesket lever sitt liv i praxis, og kan ikke forklares formålsrasjonelt. Praxis må altså ligge til grunn for møtet med den andre slik det gjøres i ungjazz, og ikke poiesis. Vi kan si at for Skjervheim er det holdningen bak selve handlingen som er viktig. Han tar avstand fra at det etiske i våre relasjoner kan ivaretas av et bestemt sett av kunnskap eller ferdigheter.

Når våre holdninger til den andre i praxis er det avgjørende, vil det ikke være et spørsmål om eksempelvis psykologi, men om etikk (Skjervheim 2001:151). Skjervheims menneskesyn reflekterer at mennesket både er *faciens* og *factum*, *transcendens* og *natur*. Menneskesynets etiske nivå avhenger av at mennesket ikke behandler den andre i relasjonen på en objektiverende og formålsrasjonell måte. For å verne den andre mot objektivering hevder Skjervheim at det i relasjonen handler om å identifisere en beskyttende grense.

For Skjervheim kan en hevde at grenser er et positivt begrep og skal beskytte mot invasjon, objektivering og tingliggjøring. Grensene dreier seg om vår måte å forholde oss til den andre verden på. Disse grensene er ikke tegnet inn på noe ”etisk kart”, slik at vi som tilskuere kan beskue dem på avstand, for så å legge en strategi for hvordan vi ønsker å bevege oss som moralske subjekt i ”topografien”, eller om vi vil, i tilværelsen selv. Grensene må identifiseres, eller oppdages av subjektet selv som deltaker i interaksjonen med den andre i praksis. Dette er vårt ansvar som moralske individer og kan ikke settes på formel eller sikres ved spesielle metoder.

Skjervheim redegjør for dette når han peker på hvordan det er engasjementet som opprettholder et felles saksforhold og ivaretar subjekt til subjekt relasjonen, og dermed forhindrer objektivering. Denne grensesettingen handler om et forsøk på å avverge at relasjonene får en instrumentalistisk slagside. Den andre beskyttes av disse grensene slik at muligheten og friheten til å realisere seg selv virkeliggjøres.

Man kan derfor si at Skjervheims menneskesyn må sees på bakgrunn av at mennesket forstås som et sosialt fornuftsvesen, noe som korresponderer med ungjazzen. Den treleddete relasjonen kan sies å være selve uttrykket for deres menneskesyn. Når vi møter vår neste i praxis, med respekt for den andres saksforhold, vil det etiske i relasjonen bli ivaretatt. Engasjementet for felles saksforhold opprettholder muligheten til forståelse og den andres fascient. Det innebærer en mulighet til transcendens. For å ivareta disse forhold må de impliserte i relasjonen identifisere og respektere noen beskyttende grenser, den treleddete relasjonen representerer en mulighet for å respektere disse grenser. Menneskets intensjonalitet og intersubjektivitet legger grunnlaget for at en interaksjon kan føre frem til forståelse.

Skjervheims hermeneutikk og filosofi er forankret i antikken og den platonske tradisjonen. Dette kommer til uttrykk når han skriver:

”Sokrates, Platon sitt talerøyr, objektiverte ikkje sine medmenneske, han handsam ikkje det dei sa som fakta. Det vil seia, han kunne nok den kunsten og, men det var ikkje hans mest typiske innstilling. Det han i hovudsaka dreiv med, var å diskutera med andre; han let seg engasjera i deira problem. I sentrum for hans interesse låg dei etiske problema, spørsmålet om det gode og vakre og sanne si natur” (Skjervheim 2001:78).

Denne holdningen korresponderer med Skjervheims treleddete relasjon, en posisjon der det respektfulle og lyttende møte mellom to likeverdige mennesker finner sted. Engasjementet om felles saksforhold, er hos Skjervheim som hos Sokrates, det som driver dialogen frem mot en dypere forståelse. *”Alle desse problema skulle løysast ved hjelp av fornufta [...]”*, skriver Skjervheim (Skjervheim 2001:78-79). Vi ser at Skjervheim fremhever platonismens tro på fornuften, nettopp fordi den er i stand til å kunne tilrettelegge og gi svar på tilværelsens eksistensielle spørsmål i forhold til etiske problem. *”Platonismen har i høg grad vori kulturskapande fordi den gav grunnlag for så sterk tiltru til fornufta”* (Skjervheim 2001:79). Man aner at Skjervheim kan beskrives som essensialist, noe Gilje og Grimen mener er helt avgjørende for i det hele tatt å kunne forstå Skjervheim: *”[...] Meaning for Skjervheim er ein sjølvstendig ontologisk kategori, forståing ei sjølvstendig erkjenningssform, og samfunnsvitenskapane er dermed ontologisk bundne av den hermeneutiske sirkelen [...]”* (Gilje & Grimen 1992:15).

Når mening er et ontologisk trekk ved den menneskelige tilværelse, korresponderer dette med Gadammers tro på hermeneutikk som en basal kategori i mennesket. Fellesnevneren i denne korrespondansen er mening. Dette vil bety at pedagogen ikke behøver gå veien om en samfunnsstrukturert tankegang for å være i stand til å finne mening. Mening er en ontologisk forankret kategori, hvilket betyr at den er til stede før konstitueringen av samfunnsmessige ordninger eller tjenester.

IV

IV. Jeg

Descartes`Cogito har, gjennom Hegel og Foucault, blitt radikalisert til en subjektstenking som har mistet fellesskapsdimensjonen. Estetikken har derfor blitt viktigere enn moral, politikk og vitenskapsteori (Jameson 1984, Baudrillard 1983, Anderson 2000, Featherstone 1988, 1989).

I mine omgivelser

Kompleksitetsynglingen i dagens samfunn, slik blant annet Qvortrup beskriver den (2001), utløser et skred av nye konsepsjoner. Dette er en ytterligere understreking av Trond Berg Eriksens bidrag gjennom artikkelen "Etter postmodernismen?". Her skisserer han fem sentrale forhold knyttet til den postmoderne tenkingen:

1. *"[...] grunnleggende forskjellige livsmønstre, kunnskapsformer og normsett støter sammen og lever side om side".*
2. *"[...] den postmoderne tenkingen forsvaret dette mangfoldet og oppfatter det som en positiv tilstand"*
3. *"[...] den bekjemper alle dem som ønsker seg et hegemoni"*
4. *"[...] forsøker å forstå den nye forbindelsen mellom massekultur og elitekultur"*
5. *"[...] snarere en konsentrasjon om radikalt moderne erfaringer og teorier, motiver innenfor moderniteten som den selv har fortrent"* (Samtiden nr.1. 1990:93)

Med andre ord ses det prinsipielle mangfold som et antitotalitært fremstøt. Men hvem klarer å holde tritt?

Muligheten til å velge mellom ulike tilgjengelige optiker for selviakttakelse øker, noe som kan bidra til en usikker omverden fordi man ikke har noe fast holdepunkt. Qvortrup hevder løsningen ligger i å styrke kommunikasjonskoder og manøvreringsdyktigheten mellom kommunikasjonskoder hos menneskene. En moderne pedagogikk forplikter å bemyndige elever til å bli mer selvstendige, kompetente og refleksive individer som kan operere i informasjonssamfunnet. Det innebærer blant annet refleksjon mellom det fremmede og det kjente, mellom nytenking og tradisjon.

I motsetning til Qvortrup identifiserer Ziehe ulike orienteringsforsøk med tanke om økt forståelse for hvordan samtidens kompleksitet/ambivalens skal håndteres:

1. Subjektivering, er en streben etter intimitet innen for selv de minste sosiale relasjoner (Ziehe 2002). Det innebærer at man i kraft av sine følelser stiller spørsmålet: Hva er det jeg vil?
2. Ontologisering, det er streben etter det ekte, helhetlige og opprinnelige (Ziehe 2002).
3. Estetisering, handler ikke om sikkerhet og nærhet, men om intensitet. *"At potensierte vil si kunstigt at fylle noget med betydning. Det, man søger, her er ikke nærhed og ikke sikkerhed, men intensitet. [...] Potensiering ønsker netop at drive det moderne videre, den vil tilspidse og radikaliserer det og er for så vidt hypermoderne"* (Ibid:20).

Luhman sier at man først finner intimitet i samfunn der den sosiale og individuelle differensieringen er kommet så langt at menneskene blir forskjellige og i noen grad ukjente for hverandre. *"The argumentation of intimacy is conditioned by a functional differentiation of small systems"* (Luhmann 2000:225).

Som kunstneren og hennes kunstverk

La oss kort se disse tankene i lys av romantikkens kunstmytologi. Det er nemlig påfallende likheter mellom mennesket i dag, og kunstneren og kunstverket i romantikken. Det er ikke meningen å desintegre den geniale kunstner.

Kunsten hadde i periodene før romantikken en mer avhengig, bekreftende ideologisk funksjon. Den skulle hylle og bygge oppunder det eksisterende samfunnet. Man antok da at virkeligheten var helheten av de sosiale forhold og dens vesen definert som de lovene som styrer forholdene i "komplekset av sosiale årsaker". Dette synspunktet krevde at hovedpersonene i et kunstverk skulle fremstille enkelt mennesket som "typer" som igjen eksemplifiserer *"objektive utviklingstendenser i samfunnet i fra hele menneskets utvikling"* (Lucàks 1975:68)

Etter Baumgartens "Aesthetica" (1750), Kants "Kritik der Urteilskraft" (1790) - hos Schiller - blir kunsten til en vei mot frihet. Kunsten oppfattes som en motsetning til den praktiske

virkelighet. Musikken tilhørte dermed ikke lenger *verden*, men ble ensidig bestemt ut fra den estetiske bevissthet, der den fant både sine retningslinjer og sitt sentrum. Det innebærer en jevnbyrdighet mellom kunstner og mottaker fordi kunsten fjerner seg fra objektive kriterier til subjektive oppfattelser. Musikkverket blir således bare en tom form som knytter en avsender og mottaker til hverandre på helt uforutsigbart vis. Mottakeren blir mer og mer trukket inn som medskaper. Det gir han fullmakt til å fullende verket i sin oppfattelse av det.

”Opplevelsene” har da sitt sentrum i personen selv. Jeget er det som knytter ”opplevelsene” sammen og nyter dem eller nyttiggjør dem. Slik skaper jeget en egen verden med seg selv i sentrum. En slik form for frihet vil kunne oppleves like totalitær som den tilværelsen man i utgangspunktet opponerte mot (jf Dionysos).

Fører man denne tankegangen videre vil man kunne si at hvert menneske i dag er et lite *kunstverk* med seg selv som *kunstner* (jf Nietzsche, Merleau-Ponty 1994:105, Foucault 1986:41-42), i den forstand at det er tanken om subjekt - subjekt som gjelder. Opplever *kunstneren* at *kunstverket* ikke kommuniserer med mottakeren, eller mottakeren ikke finner *kunsten* interessant, vil resultatet kunne bli at man fjerner seg fra tanken om medmenneske for å rettferdiggjøre sine handlinger eller overbevisninger. Mot bedre vitende fastholdes private oppfattelser som ikke vil la seg korrigere av omgivelsene, fordi de enorme mulighetene og mangfoldet bidrar til å gjøre korreksjonene kraftløse. Takler vi dette? Er vi ikke avhengige av arenaer der vi kan være aktører i mer bestemte mønstre?

En *kunstner* i dag, uansett hvilket *kunstverk* han *bedriver*, må kjempe mot en overflod som begrenser mottageligheten. Og det er jo nettopp derfor mange ”kunstnere” må tilby fremmedartede påfunn for at *verket* virkelig skal stråle av overbevisningskraft. Denne mangfoldige eksperimenteringen er derfor blitt uunngåelige. En fremmedgjøring helt til grensen av forståelighet er den eneste lov som *kunstens* formkraft kan vise seg gjennom (Gadamer 1991). Den ideale enhet mellom uttrykk og ord, fortrolighet og innhold, og den formen ”verkene” får, kan man ikke lenger forvente seg i vår tid på samme måte som Platon, Kant - Bach og Wagner. Når livsformene forandrer seg i et slikt tempo som det som nå er tilfelle, da vil de *kunstneriske* reaksjonene på samtiden synliggjøre sterkt fremmedartede trekk.

Opplevelsen - livet

Det kan oppleves som om svært mange av dagens mennesker er mer opptatt av sine livshistorier og sine fornemmelser enn det man har opplevd tidligere (Sennet 1974). Det kan vise seg å ha motsatt virkning enn den tilsktede individuelle frigjøringen.

I opplysningsprosjektet var det systemene eller systemet, og ikke subjektene som skapte verden (Foucault 1996). Mot denne subjektive underkastelsen, trusselen om rasjonalisering og mekanisering reiste man i romantikken "opplevelsen" som en polemisk fane. Selve livet og dets dimensjon var "opplevelsen". Romantikken protesterte i "livets" navn og Kant protesterte i frihetens navn (Berg Eriksen 1989).

Når den individuelle opplevelsen blir det viktigste, det "egentlige" og utgangspunktet for alt en kan foreta seg, kan man bli fristet til å møte alt sosialt liv ut fra de verdier man finner eller mener å finne i den personlige opplevelsen. Faren er narsissistens selvsentrertethet, eller at både ironien og skeptisismen fort kan bli de fremste virkemidler. Problemet med ironien er at den kan gi inntrykk av allerede å vite alt uten å behøve å gjøre rede for en eneste påstand, mens skeptisismen kan bidra til at man enten murer seg inne i sin verden, eller blir underlagt en ytre tankevirksomhet.

Det offentlige har derfor en viktig funksjon som møtested for ulike subjekter, men som likevel kan virke sammen uten å legge fra seg alle forskjeller. I et samfunn uten formaliteter vil derfor den sosiale omgang kunne forsvinne, fordi en gradvis avhumanisering vil kunne finne sted.

I Frida Fordhams "Innføring i Jungs psykologi" (1977), er Jung inne på noe svært vesentlig med sitt kollektive begrepsfenomen *persona*. Han påpeker menneskets siviliseringsprosess som et kompromiss mellom individet og samfunnet, og at dette medfører en maskedannelse. Denne maskedannelsen bidrar til å forenkle vår kontakt med omverden (Fordham 1977:45-46). Man kan selvfølgelig problematisere denne maskedannelsen, men det er ikke nødvendigvis slik at den medfører en fornektelse av den øvrige personligheten.

All virksomhet handler om en dialektisk virksomhet. Derfor vil en ensidig vektlegging av subjekt eller objekt medfølge alvorlige maskefall eller svært tetsittende masker. Det kan fort

bli svært sårt eller usedvanelig klamt. I stormen av alle dagens *brand* og *imager* ser man at psykologene stadig får en mer avrusende eller demaskerende funksjon. Når da tankene om den menneskelige virksomhet dreier seg om å fjerne de offentlige maskene og gi rom for en nærmest ukritisk selvrealisering, kan det by på et bredere omfang av - og enda klammere masker hvor avstanden mellom individet og masken kan bli overmåtelig stor. Problemet er at det samme kan skje dersom man bare beholder de offentlige maskene og ikke gir rom for selvrealisering.

Trenger ingen normaliseringsteknokrater

Lasch skrev en gang de to berømte bøkene om familien i den moderne verden, og om den narsissistiske kulturen ("*En trygg havn: familien i den moderne verden*" 1983, og "*Den narsissistiske kultur*" 1982). I sentrum står den selvopptatte personlighetstypen som er preget av det psykologene kaller "jegsvakhet", dvs. de er mer innstilt på nytelse enn på ytelse samtidig som de ustanselig søker å få sin selvaktelse bekreftet av andre. Ja, de har egentlig ingen annen selvfølelse enn den de kan få gjennom andres beundring, hevder Lasch. Slik karakteriserer han narsissisten:

"Den herskende lidenskap er å leve for øyeblikket – å leve for sin egen skyld, ikke for forløpere eller etterkommere. Vi er raskt i ferd med å miste sansen for historisk kontinuitet, følelsen av å tilhøre en rekke generasjoner som begynte en gang i fortiden og som strekker seg inn i fremtiden. Det er sansen for historisk tid som forsvinner, ganske særlig oppløses enhver klar bekymring for ettertiden" (Lasch 1982:17f)

Videre hevder Lasch at utviklingen av den narsissistiske personlighet blant annet gjenspeiler en drastisk endring i vår følelse for historisk tid. Narsissismen fremtrer som den typiske karakterstrukturen i et samfunn som har mistet interesse for fremtiden (Ibid: 58-59)

Poenget med beskrivelsen av en narsissistisk personlighet er å vise hvordan samfunnsform og personlighetstype betinger hverandre jensidig, hvordan politiske og psykologiske fenomener henger sammen. I en slik sammenheng kan pedagogene fort ende som

normaliseringsteknokrater. Makten avgjør hva som er normalt. Dette kan forstås som en form for disiplinering der individene blir formet uten verken å ha eller ikke ha deres samtykke. I følge Foucault (1996) handler denne normaliseringen av individer om å skape individer som nærmer seg en spesiell norm, og at denne normen da blir ansett som en slags standard. Individene blir dermed opplært til å tjene maktens behov samtidig som den reduserer den politiske effektiviteten til det involverte individ. Det er dette Foucault i sin maktanalyse forsøker å vise ved hvordan makt og viten er sammenvevd når bestemte profesjonsgrupper søker å beskrive, klassifisere og ”diagnostisere” mennesker. Dette minner mer om governmenatlity enn suverenitet. Hvordan noe på et gitt tidspunkt blir definert eller akseptert som sannhet er dermed det avgjørende.

Lasch er særlig opptatt av dette forholdet mellom personlighet og samfunn. Det er ikke bare slik at den overordnede myndighet velger ut og belønner bestemte personlige egenskaper, men myndigheten påvirker primærsosialiseringen. Utfordringen her er forholdet mellom innvendigstyrte- og utvendigstyrte personligheter. Jegsvake og føyelige individer gis bedre vilkår enn autonome borgere. Konformitet belønnes og gir en trygghet som selvstendighet og selvberging ikke gir.

Men innsikt og autonomi

Det er ikke dermed sagt at individuell frihet og ansvarlighet nødvendigvis er den dypeste av alle sannheter. Man kan hevde at over det autonome individ står den som på høyden av sin frihet ser hvordan alt henger sammen og hvordan han selv er knyttet til en vev av avhengigheter. Derfor venter det en helt annen frihet på den som ikke binder opp alle sine krefter for å hevde sin autonomi.

Det eksisterer minst to former for frihet: - på grunnlag av selvstendighet og på grunnlag av nødvendighet. Den rimeligste måten å løse problemet med forholdet mellom autonomi - idealet og frihet som nødvendighet, er å anta at de kan leve side om side og settes inn på ulike områder.

Frihet som innsikt i det nødvendige er et kontemplativt ideal, mens autonomien er et prinsipp for handling. Utenfor en kontemplativ ramme finnes det livsområder som moral og politikk. Hvis man derfor gjør den liberale humanismens begrep om frihet som selvstendighet enerådende, ville det kunne føre den innsiktsfulle ut i uhelbredelige depresjoner fordi valgfriheten faktisk er så enormt begrenset. Likevel må autonomi være prinsipp for politikken og moralen, mens bekreftelsen av det nødvendige kan være prinsippet for kontemplativ frihet og lykke.

Hva har frihetens to varianter med pedagogikken å gjøre? Det som er åpenbart, er at pedagogikkens intervensjoner truer friheten som autonomi, det vil si at moral og politikk i klassisk forstand (jf Aristoteles) blir umulig. Men hva med den andre friheten? Forsøker ikke normaliseringsteknokratene nettopp å fremme forsoning med livets nødvendigheter? Nei, også muligheten til å se seg selv som en del av en stor helhet forsvinner. Dermed forsvinner også den andre formen for frihet.

Det viktigste er å finne ut hva vi kan gjøre noe med og hva vi ikke kan gjøre noe med. På det første er det viktig å bruke sine krefter. Det andre skal vi la være som det er. Pedagogikkens dobbelthet er at den insisterer på å forvalte det vi ikke kan gjøre noe med, samtidig som den vil eliminere den autonomi som kunne begrunne initiativ på valgfrihetens område, både i det enkelte mennesket og systemene. I stede blir det enkelte mennesket betraktet under den teknokratiske valgfrihetens synsvinkel. Det er pedagogikkens feiltakelse.

Nettopp i sin fornektelse av moralen er den moralistisk: Den ser nødvendigheten i lys av det som er ”ønskelig” og ”uønsket”. Nettopp i sin fornektelse av at den er underordnet et statlig overordnede er den totalitær: fordi den forkler politisk makt og avmakt i pedagogiske metaforer. Nettopp i sin fornektelse av skjebnen er den fatalistisk: fordi den ikke innrømmer valgfriheten noen plass der hvor den kunne få konsekvenser, nemlig i det enkelte mennesket og de overordnede systemer, mens den skaper illusjon om valgfrihet på områder hvor begrepet blir uten konsekvenser.

Det minste man kan si om pedagogikkens uheldige virkninger, er at livet blir tatt vekk fra sitt hverdagsliv, fjernes fra den enkeltes frie valg og blir institusjonalisert.

Ønsket om og viljen til samhold er en moralsk kvalitet som må fornyes gjennom dagligdagse handlinger. Den enkeltes frihet og tilhørighet må begrunnes i og springe ut av konkrete mellommenneskelige forhold. ”*Difor er den mellommenneskelige situasjon prinsipielt ikkje eintydig, men tvetydig*”, hevder Skjervheim (Skjervheim 2001:72). Den treleddete mellommenneskelige relasjonen representerer her en holdning som i følge Skjervheim og i lys av ungjazz vil være etisk forankret, og føre til forståelse mellom de impliserte.

En solidaritet som er blitt offisiell politikk, fungerer bare som en nasjonal maske. Pedagogikken bidrar på denne måten til å undergrave moralen ved å overflødiggjøre den enkeltes vilje til å dele.

V

V. Vi

Ved å stille spørsmålet: ”*Hvordan kan en analyse og beskrivelse av prosjektet ungjazz bidra til teoretisk og pedagogisk refleksjon rundt læringsprosesser i samtiden?*”, ønsket jeg å sette et spørsmålstegn ved pedagogikken. Tilnærmingen har vært eklektisk, der tematikken tangerer ulike måter å tolke premissene for og interaksjonen i pedagogiske læringsprosesser.

Denne oppgaven har omhandlet to forskjellige sider ved en kollektiv helhetsoppfattning.

1. Pedagogikken underlagt en myndighet der den felles sak er denne myndighets overordnede kriterier. Et stort overordnet *Vi*.
2. Fenomenet ungjazz der den felles sak er at et subjekt i møte med Andre subjekter skaper og uttrykker et kollektivt *Vi*.

I den første blir det lærende subjektet å betrakte som et saksforhold, der pedagogen skal hjelpe den lærende til å oppnå den myndige komponistens kriterier. Når den Andre blir møtt som et saksforhold eller factum, ser vi at relasjonen blir toleddet, etikken forankres i poesis, noe som fører til formålsrasjonalitet (s.56). I den andre møtes subjektet og subjekt i et felles saksforhold. Det er gjennom faciens, aktiv skapende nåtid at den Andre har frihet til å realisere seg selv. Vi har da en treleddet relasjon der etikken forankres i praxis, noe som fører til at handlingen ikke har et formål utenfor handlingen selv (s.56). Relasjonen uttrykker et fellesskap, et fellesskap som nettopp *ikke* kan fremstilles som et aggregat av isolerte hensikter eller preferanser. Det er et indre forhold mellom det kollektive uttrykket og de individuelle preferanser, et forhold som kan beskrives og tolkes.

Utøverne i ungjazz respekterer og ivaretar *fasciens* som et ontologisk nivå i tilværelsen. Utøverne gis muligheten til å transcendere sin situasjon, og interaksjonen vil være omgitt av noen beskyttende grenser, hvilket vil hindre subjektet fra å bli objektivert og tingliggjort (s.57).

Som vi har sett i lys av Bhaskar og kritisk realisme (s.29-30), vil dette indre forholdet kunne karakteriseres som indre strukturer. Ettersom strukturene hele tiden konfronteres med de handlende aktørenes konkrete verden, vil ungjazz i hovedsak være et produkt av menneskelig

fortolkning av sine omgivelser. Man kan si at *holdningen* til den Andre reflekterer pedagogikkens forankring.

Fortidens *tilskuerperspektiv* byttes ut med et *deltakerperspektiv*, noe som kommer til syne ved at subjektet søker etter autonomi. I ungjazz kommer dette til syne ved at subjektene presenterer sitt saksforhold. Når subjektene lytter og responderer ut i fra den Andres innspill, vil man kunne kalle det et *deltakerperspektiv*. Individets personlige verdi bestemmes ikke ut i fra en allerede foreskrevne norm, men er et resultat av relasjon og interaksjon.

Den instrumentalistiske forankrede tilskuerholding som en pedagogikk underlagt en overordnet myndighet representerer, er byttet ut med en immanent og transcendent deltakerholdning. Dette er et resultat av blant annet pluralisme og individuell frihet, og har ført til en åpenhet for individets livsverden, og en tro på menneskets mulighet til å besvare tilværelsens "hvorfor". Dette stimulerer troen på et felles menneskelig og etisk fundament, der et ontologisk grunnlag for alle relasjoner er et sentralt tema.

Man kan derfor si at den pedagogiske læringsprosessen i ungjazz bidrar til en tro på at menneskets politiske kraft er i livet i seg selv, og at det er ontologisk forankret.

Den pedagogiske tenkning forankres i det felles menneskelige, og dette felles er på den måten et uttrykk for det sant pedagogiske. Det er nettopp et slikt ontologisk forankret grunnlag Løgstrups og Skjervheims tenkning er et uttrykk for. De eksplisitt forfektete verdier og normer i en teknokratisk pedagogikk, representerer i større grad et statisk og mekanisk verdisystem, der både pedagog og det lærende subjekt er avskåret fra enhver hermeneutisk relasjon. Denne "teknokratiske" tilskuerholdning ser ut til å være eksponent for en reduksjonistisk måte å forholde seg til den Andre på, der den Andre blir tingliggjort.

Når pedagog og det lærende subjekt er involverte i hverandres liv, står de i et deltakende forhold til hverandre. Denne deltakende holdning involverer og engasjerer begge i en hermeneutisk læringsprosess. Vår felles forståelseshorisont og intersubjektivitet som et ontologisk fenomen, åpner for at pedagog og det lærende subjekt kan være i stand til å etablere en felles overskridende mening.

Vi har sett hvordan Skjervheims tilskuerholdning korresponderer med en myndig pedagogisk tradisjon, mens hans deltakerholdning kan gjenkjennes i den holdning til den Andre som

etableres og vokser frem i ungjazz. Dette forhold utfordrer og stimulerer til en refleksjon rundt læringsprosesser i samtiden.

Med utgangspunkt i fenomenologisk filosofi har utfordringen vært å se om det finnes noen ontologiske forutsetninger pedagogens arbeid kan forstås i lys av, og å gi et svar på hva dette grunnlaget vil bety for forståelsen av samtidens læringsprosesser.

I ungjazz er det *vanlige* mennesker uten pedagogisk utdanning som samhandler. Disse *vanlige* menneskene regnes som *kvalifiserte* til å møte et annet subjekt i en læringsprosess. Med dette som bakgrunn reiste jeg spørsmålet om hva det i tilfelle er som *kvalifiserer*? En måte å resonere på er at en ”kvalifisering” må forstås på bakgrunn av at interaksjonen springer ut av *subjektenes* og *dermed i samme umiddelbare øyeblikk samtidens verdi - og menneskesyn*, og at dette i seg selv gjør det enkelte subjekt skikket. Dette syn har jeg blant annet med utgangspunkt i Hans Skjervheims, K.E. Løgstrups hermeneutiske tenkning og menneskesyn problematisert.

Med forankring i ulike filosofers fenomenologiske filosofi har jeg forsøkt å finne frem til *noe* som uansett ”samfunns verdi – og/eller menneskesyn”, kvalifiserer et menneske til å *opdra* den Andre. Det som *umiddelbart* oppleves *pedagogisk*, har jeg med støtte i den fenomenologiske filosofien forankret i det felles menneskelige. Oppgaven har derfor vært et forsøk på å bevege seg bakenfor pedagogikkens uttalte etiske normer og verdier, for å avdekke de grunnleggende *kvaliteter* eller *ytringer* mennesket er bærere av.

Jeg har vist at en etisk relasjon vil forutsette en viss *innstilling* eller *holdning* hos de samhandlende i ungjazz, og at disse holdninger eller ”kvaliteter” er ontologisk forankret.

Vi har sett at for Skjervheim er ”[...] *Meining* [...] *ein sjølvstendig ontologisk kategori, forståing ei sjølvstendig erkjenningsform* [...] (s.58), noe som korresponderer med Gadamer forståelse av hermeneutikk som en basal kategori i menneskets indre. Dette betyr at forutsetningene for interaksjon og muligheter til forståelse mellom subjekt og subjekt, eller pedagog og subjekt, er ontologisk forankret og ikke primært et resultat av opplæring og veiledning. Ved å gå veien om noen sentrale perspektiver hos Løgstrup, ser vi at tillit og interdependens er forutsetninger for en etisk relasjon. ”*Tilliden står ikke til os*”. *Den er givet*”, skriver Løgstrup og forankrer denne verdien ontologisk (s.28).

Dette forplikter oss i møtet med vår neste, fordi vi blir møtt av en etisk fordring. Subjektet vil ha noe av den Andres liv i sin hånd når den Andre viser tillit i en samhandling. Fordringen ligger i at subjektet har makt til å påvirke den Andre. Når Løgstrup kaller tilliten en spontan livsytring, betyr ikke det at fornuften ikke kobles inn, men er et uttrykk for at den enkelte handler i overensstemmelse med en forestilling om hva som ganger den Andre. *Tillit* vil altså være av stor betydning for kvaliteten på læringsprosessen. Likevel kan et subjekt forholde seg til den Andre på to måter, de *kretsende tankefølelsene* og *tillit* representerer to perspektiv.

Tillit er grunnleggende forstått ikke et resultat av veiledning eller opplæring, men er ontologisk forankret. Dersom subjektet eller den Andre *stenger av* for tilliten, og blir mistenksomme overfor den andre, vil det kunne være en konsekvens av kretsende tankefølelser. De vil destruere den relasjonen subjektet og den Andre står i, ved å kunne bli opptatt av mistillit, hat, misunnelse og ubarmhjertighet. Når det lærende subjektet søker den Andre for å lære, vil det være et uttrykk for en grunnleggende tillit til at den Andre vil vedkommende godt. Spørsmålet er hvordan godheten skal realiseres.

Det Rousseau vil, er en kultur og et samfunn som er mer i overensstemmelse med menneskets sanne natur, det vil si, med menneskets opprinnelige følelsesliv. Det er gjennom den rette oppdragelse mennesket skal finne den ”sanne frihet”, og denne friheten kan det bare finne i et samfunn med andre. Rousseau som gjør individets frihet til et slags høyeste prinsipp, kan altså konkludere: Samfunn, statsdannelse er en betingelse for individets frihet (s.44), noe som også er underordnet i avsnittene om *Villskap og orden* (s.38), *Som kunstneren og hennes kunstverk* (s.62) og *Opplevelsen og livet* (s.63-64).

Faren ligger i at det er makten som avgjør hva som er normalt. En pedagogikk som er underlagt en overordnet myndighet gjør at subjektet, som et lærende subjekt, blir underlagt et bestemt syn. Den tillit det lærende subjekt i et slikt tilfelle mobiliserer er altså forbundet med makt, en sannhet, noe det oppdras til å akseptere. Tilliten er dermed institusjonalisert. Pedagogens virke og det institusjonaliserte ansvaret vil således alltid være forbundet med denne *makt* som er et resultat av *tilliten*.

Dette kan forstås som en form for disiplinering, der individene blir formet uten verken å ha eller ikke ha gitt sitt samtykke. Individene kan dermed bli opplært til å tjene maktens behov samtidig som den reduserer den politiske effekten til det involverte individ (Jfr.

Governmentality s.65). Det er ikke bare slik at samfunnet velger ut og belønner bestemte personlig egenskaper, men samfunnet påvirker primærsosialiseringen. Hvis man derfor gjør den liberale humanismens begrep om frihet som selvstendig enerådende, vil det kunne føre den innsiktsfulle ut i uheldredelige depresjoner fordi valgfriheten faktisk er så enormt begrenset. Likevel må autonomi være et prinsipp for politikken og moralen, mens bekreftelsen av det nødvendige kan være et prinsipp for kontemplativ frihet og lykke (s.66).

Dersom pedagogikken overflødiggjør den enkeltes vilje til å dele bidrar den til å undergrave moralen.

Læringsprosesser som i ungjazz skaper en pedagogisk læringsprosess som er mulighetsfull, der det fortidige, samtidige og fremtidige kan øynes (s.40), fordi det er handlingen som virkeliggjør den på forhånd uferdige hensikten (s.49), den forener villskap og orden (s.38), gir motstand som et fundament til vitalitet (s.53), hvor det subjektive og det objektive er løst opp i umiddelbar handling og sosial prosess, samhandlingspakten blir et uttrykk for suverenitet, individuelle stemmer - inspirert av samspillet utfordringer - bidrar til en opphøying av det individuelle samt det kollektive, utførelsen er ikke bare følelser eller fornuft, men en forening ved forståelse eller mening (s.43), og hvor verdier og fakta begge utvikles og blir skapt i øyeblikket. Ungjazz utgjør denne utviklingen selv fordi de samhandlende er tilstede der *livet er*.

- *Youth is wasted on the young*

Oscar Wilde

Bibliografi

Anderson, W.T. (2000): *Det nye selvet. Identitet i det 21. århundre*. Norsk utgave. Aschehoug & Co, Oslo

Bakhtin, M.M. (1984): *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis/London. University of Minnesota Press

Baudrillard, J. (1983): *Simulations*. New York:Semiotext(e)

Befring, E. m. fl.(1973): *Pedagogisk periferi – noen sentrale problemer*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Bengtsson, J. (2001): *Sammanflätningar. Husserl och Merleau-Pontys fenomenologi*. Tredje rev. uppl., första tryckningen. Uddevalla, Bokforlaget Daidalos AB.

Berger & Luckmann (1966). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Fagbokforlaget

Bhaskar, R. (2002): *Reflections On Meta-Reality*. New Delhi/Thousand Oaks/London. Sage Publications

Bhaskar, R (2nd ed.1978): *A realist theory of Science*. Hassocks, Sussex: The Harvester Press Limited

Bjørkvold, J-R. (1989): *Det musiske mennesket*. Freidig forlag, Oslo.

Bourdieu, P. (1979). *Distinksjoner: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Pax Oslo

Bourdieu, P. og Wacquant, L. (1993): *Den kritiske ettertanke*. Oslo: Samlaget.

Bourdieu, P. (1999): *Meditasjoner*. Oslo: Pax Forlag.

Csikszentmihaly, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*. Josey – Bass inc, Publishers 350 Sansom Street, San Francisco, California

Dale, L.E. & Wærness, J.I. (2006): "Vurdering og læring i en elevaktiv skole". Oslo. Universitetsforlaget

Dalland, O. (2002): *Metode og oppgaveskriving for studenter*, 3. oppl. 2002. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Dewey, J. (1968): *Democracy and education*. New York: [s.n]

Eriksen, T.B. (1990): *Etter postmodernismen? I samtiden nr 1*. Aschehoug. Oslo

Eriksen, T.B. (1989): *Nietzsche og det moderne*. Oslo. Universitetsforlaget A/S

Eriksen T.B. m.fl (1985): *FILOSOFI OG VITENSKAP fra antikken til vår egen tid*. Oslo. Universitetsforlaget.

Eriksen, T.B. (1994): *Undringens labyrinter*. Oslo. Universitetsforlaget A/S

Eriksen, T.B. (1975): *Nietzsche som kritiker*. Magistergrads avhandling. Oslo. Institutt for idéhistorie

Eriksen, T.B (red.) (2002): *Vestens store tenkere. Fra Platon til våre dager*. Oslo. Aschehoug & Co (W. Nygaard)

Featherstone, M. (1988): *Cultural production, consumption and the development of the cultural sphere*", essay presentert ved Den tredje tysk-amerikanske teorikonferansen i Bremen.

Featherstone, M. (1988): *In pursuit of the postmodern*. Theory, Culture and Society, 5/2-3

Featherstone, M. (1988): *Postmodernism, cultural change and social practice*. I D.Kellner (red.). Jameson/Postmodernism/Critique. Washington, DC: Maisonneuve Press

Featherstone, M. (1989): *Towards a sociology of postmodern culture*. I H. Haferkamp (red.) *Culture and Social Structure*. Berlin:de Gruyter.

Fordham, F. (2. opplag 1977): *Innføring i JUNG'S PSYKOLOGI*". Oslo. Gyldendal Norsk Forlag.

Foucault, M. (1996): *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura

Foucault, M. (1995): *Sexualitetens historie .I. vilje til viten*. Exil. Pax

Foucault, M. (1980): *Power/knowledge. Selected interviews and other writings 1972-1977*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.

Føllesdal, D. (1969): "Husserl's notion of noema." I: *Journal of Philosophy*" 1969:20, vol.66; s.680-687

Gadamer, H.G. (2004): *Sandhed og metode*. Århus: Systime

Gadamer, H.G. (1991): *Den europeiske arven*. Oslo. Cappelens Forla A.S

Gilje, N & Grimen, H. (1992): Hans Skjervheim – Eit intellektuelt portrett, i: Hans Skjervheim: Filosofi og dømmekraft, Universitetsforlaget, Trøgstad.

Gjertsen, D. (1989): *Science and philosophy. Past and present*. London: Penguin

Grondin, J. (1994): *Introduction to philosophical hermeneutics*. New Haven, Conn: Yale University Press

Gulddal, J. & Møller, M. (red.): (1999): *Hermeneutik - en antologi om forståelse*. 1. udg. 2. opl., Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A.S, Haslev.

Götke, P. (1997): *Niklas Luhmann*. Viborg DK. Forlaget ANIS

Hansen, K. M. (1996): *Skapelse og kritikk. En analyse av K. E. Løgstrups forfatterskap med særlig hensyn til skapelsestankens kritiske funksjon hos den unge Løgstrup*. Universitetsforlaget AS. Gjøvik.

Hastrup, K. (1998): "Kulturel forståelse: Mellem sprog og erfaring". I: B. Hodne (red.) *Kulturstudier. Kulturforståelse, kulturbrytning, kulturpolitikk*, s. 47-63. Oslo: Norges Forskningsråd.

Haynes, D.J. (1995): *Bakhtin and the Visual Arts*, Cambridge University Press. New York.

Hellesnes, J. (1975): *Sosialisering og teknokrati*. Oslo. Gyldendal

Hopmann, S.T. (2003): On the Evaluation of Curriculum Reforms. I: Haug, Peder & Schwandt, T.A. (red). *Evaluating Educational Reforms. Scandinavian Perspectives*. Connecticut: Information AGE Publishing Inc.

Horkheimer, M. & Adorno T. W. (1994): *Oplysningens dialektikk: filosofiske fragmenter*. Danmark. Samlerens bogklub

Jameson, F. (1984): *Postmodernism, or the cultural language of late capitalism*. New Left Review, 146

Jameson, F. (1984): *Postmodernism and the consumer society*. I Foster H. (red), *Postmodern Culture*. London Pluto

Kierkegaard, S. (1894): *Enten – Eller*. Udvalgte Skrifter, bd. II, København: Det Reitzelske Forlag.

Lasch, C. (1982): *Den narcissistiske kultur*. Oslo. Pax Forlag A/S

Lasch, C. (1983): *EN TRYGG HAVN? Familien i den moderne verden*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Lave, J. og Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E (1991): *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York:Cambridge University Press

Levinas, E. (1993): *Den annens humanisme*. Oslo. Aschehoug

Lèvy-Strauss, C. (1962): *La pensée Sauvage*. Plon. Paris

Lukács, G. (1975): *Realisme. Essays om litteratur og diktere*. Oslo: Gyldendal

Luhmann, N. (2000): *Sociale systemer*. København. Hans Reitzels Forlag

Luhmann, N. (1998): *Erkendelse som konstruktion*. I: Fra læringens horisont. Aarhus: Forlaget Klim

Løgstrup, K.E. [1934]: *Det religiøse motiv i den erkendelsesteoretiske problemstilling*. Fil., 52230, Københavns Universitet, Det teologiske fakultet.

Løgstrup, K.E. (1934): *Kan den kristne Etik anerkende Tanken om Samfundslivets egen Lovmæssighed?*, i: Johannes Muncks særtrykssamling ved Det teologiske fakultet, Aarhus Universitet, [JM 1168].

Løgstrup, K.E. (1942): *Den erkendelsesteoretiske konflikt mellem den transcendentalfilosofiske idealisme og teologien*. Samlerens Forlag, København.

Løgstrup, K.E. (1982): *System og symbol*. Essays. Dansk Gyldendal Forlag, Viborg.

Løgstrup, K.E. (1991): *Den etiske fordring*. Med forord af Pia Tafdrup. Gyldendal Dansk Forlag, 2. udg. København.

Lyotard, J-F. (1979). *La Condition Postmoderne. Rapport sur le savoir*, Minut, Paris

- Marcuse, H. (1980): *Den estetiske dimensjonen*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Mead, G. H. (1934): *Mind, Self and Society*, Chichago
- Nielsen, F. V. (2. utg. 1998): *Almen musikkdidaktik*, Akademisk forlag
- Nielsen, K. (1999): *Musical Apprentceship. Ling at the Academy of Music as Socially Situated*. Dr.avhandling;Aarhus:Aarhus Universitetet.
- Nietzsche, F. (1993): *Tragediens fødsel av musikkens ånd*. Oslo. Pax Forlag
- Nietzsche, F. (1970): *Ecce Homo, HVORDAN MAN BLIR DET MAN ER..* Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Næss, A. (3. opplag 2000): *Livsfilosofi Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Polany, M. (1967): *The tacit dimension*. New York, Doubleday Anchor.
- Ponty-Merleau, M. (1994): *Kroppens fenomenologi*. Oslo. Pax Forlag
- Qvortrup, L. (2000): *Det hyperkomplekse samfund*. København. Gyldendal
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfunn. Hyperkompleksitet og viten*, 2001. København. Gyldendal
- Qvortrup, L. (2002): *Kontigens, viden, læring og dannelse*.
<http://www.qvortrup.info/lq/paper-articles/viden-laering.pdf>
- Rasmussen, J. (1998): *Sosialisering og læring i det refleksierte moderne*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo
- Reid, W. (2002): "Reconceptualist" and "dominant" Perspectives in Curriculum Theory: What Do They Have to Say to Each Other? I: Lattuca, L.R. Haworth, J.G. & Conrad, C.F.

(red.) *College and University Curriculum. Developing and Cultivating Programmes of Study that Enhance Student Learning*. Pearson Custom Publishing.

Said, E. (1992): *Musical elaborations*. London:Vintage

Sayer, A (1992): *Method in Social Science: A Realist Approach*. London: Routledge (2nd edition).

Schau Andreassen & Wadel (1989): *Ledelse, teamarbeid og teamutvikling i fotball og arbeidsliv*. Seek A/S Sandefjord

Sennet, R. (1974): *The Fall of Public Man*. Cambridge:Cambridge University Press.

Skjervheim, H. (1992): *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget. Steinkjær.

Skjervheim, H. (1996): *Selected Essays. In Honour of Hans Skjervheim 's 70th Birthday*. The Department of Philosophy, University of Bergen. Skriftserien nr. 12. Bergen.

Skjervheim, H. (2000): *Objektivismen – og studiet av mennesket*. Gyldendal Akademisk, Gjøvik.

Skjervheim, H. (2001): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug Forlag, 2. oppl. Otta.

Slagstad, R. (1980): *Positivism og vitenskapsteori*. Et essay om den norske positivismestriden. Universitetsforlaget, Oslo.

Slagstad, R. (1998): *De nasjonale strateger*. Pax Forlag, Valdres.

Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag. Oslo

Säljö, R. (2002): *Lärande i det 21:a århundret*. I Lindroth, J. og Säljö, R. Utmaningar och utfästelser. It och skolans lärkultur. Stocholm:Prisma.

Säljö, R.(3.opplag 2003): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998): *Communities Of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press

Westbury, I. (2002): *Didaktikk and Curriculum Studies*. I: Gudem, B.B. & Hopmann, S.T: *Didaktik and/or Curriculum*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Ziehe, T. (2002): *Ambivalenser og mangfoldighet*. Politisk revy

Østerberg, D. (1980): *Samfunnsteori og nytteteori, To essays*. Oslo-Bergen-Tromsø. Universitetsforlaget

Østerberg, D. (1977): *Samfunnsmotsetninger, Et samfunnsetisk essay*. Oslo. TANUM-NORLI

Sekundærkilde:

www.buggesroom.com

www.jazzland.rec

<http://www.universitetsforlaget.no/article.jhtml?articleID=26498>